
tanulmány**Nagy József**

Csoportképző hajlam és nevelés 3

Cserné Adermann Gizella

A tanári elvárások hatása a tanulók teljesítményére 14

Gáspár Csaba László

Tudomány és Szabadság 21

Csikós Csaba

Eretnek gondolatok a tudományról 35

Hannes Böhringer

A western mint civilvallás 44

Vilém Flusser

A technikai képek hegemoniája 49

Visky András

A színház mint „ösvigasztalás” 61

Petőfi S. János–Benkes Zsuzsa

A verbális szövegek szövegtana és a nyelvészet (I.) 68

Takács Géza

Egy szabad iskola problémái (II.) 78

szemle**Hervey Sándor**

Az elidegenedés három motívuma 89

Szoleczky Emese

Ha szépet akar látni... 92

Toma Katalin

A levéltár szerepe a történelemoktatásban 96

Vass Vilmos

Történelmi tévképzetek a tanulók gondolkodásában 99

Szegfű László

SZÓMtól MŐKig 106

Kéri Katalin

Rendszer és tudás 110

iskolakultúra

97/10

Sáráné Lukátsy Sarolta
Az informatika helye az iskolai
oktatásban **115**

Varga Gábor
A környezeti nevelés gyökerei **119**

Oross Gabriella
Csillagászat és természetföldrajz **121**

satöbbi Satöbbi **125**

meléklet **Girán János–Kardos Lajos (KOMA)**
A cigány gyerekek iskolai sikertelenségének
hátttere

Csoportképző hajlam és nevelés

A csoportlét, a társas viselkedés iránti kutatói érdeklődés viszonylag későn, a harmincas években alakult ki, és a klasszikus csoportlélektan (1) már az ötvenes évek végére számos területre bomlott. E kutatások a freudista irányzatoktól eltérő csoportos pszichoterápiái iskolák (amelyek az iskolai nevelés szempontjából is figyelmet érdemelnek) sokaságának létrejöttét és széles körű elterjedését eredményezték. (2) Magyarországon a hatvanas évek végén, a hetvenes évek elején élénkült föl az ilyen irányú érdeklődés. (3) Ekkor jelentek meg Mérei Ferenc új eredményeket közlő publikációi is. (4) A csoportlélektan a csoportoktatás sokfajta változatának kidolgozását segítette. Az iskolai nevelésben azonban kevés pozitív hatás vehető számba. (5) A társas viselkedés antropológiai, etológiai kutatásainak kibontakozása az utóbbi évtizedekben (6) lényegesen elősegíti a csoportlét jobb megértését. Ez lehetővé teszi, hogy az iskolai nevelés szempontjából újragondoljuk a problémákat, a lehetőségeket és a feladatokat. Ez az írás ehhez kíván hozzájárulni.

A csoportlét alaptényezői

Csányi Vilmos összefoglalója szerint: „A csoportalkotásra képtelen kevés állatot kivéve minden fajban működnek a társas viselkedést meghatározó belső szabályozótényezők, amelyek négy alkotóelemre bonthatók: 1. szociális vonzódás; 2. kommunikációs képesség; 3. agresszió; 4. szociális funkció.” (7)

1. A klasszikus csoportlélektan elsősorban a csoport tagjainak kapcsolataival, rokonszenveivel, ellenszenveivel, a csoportot összetartó vonzódás mértékével, a csoportkohézióval foglalkozott. A sok alapvető felismerés között pedagógiai szempontból ma és a jövőben is kiemelkedő jelentőségű J. L. Moreno fogolytáborban alkalmazott eljárása, mely szerint a foglyok maguk választhatták meg, hogy kikkel tartozzanak egy csoportba, ami lényegesen megnövelte túlélési lehetőségeiket. (8) A csoporttagok egymáshoz való viszonyának szociometriai szemléletmódján K. Lewin jutott túl, a csoport mint sajátos entitás és az egyén viszonyának és kölcsönhatásuknak a feltárásával, a hovatartozási vonzódás (vonзалom, kötődés) megismerésének előkészítésével. (9) Lényegüket tekintve C. W. Sherif klasszikus átmotiváló és csoportképző kísérletei a szociális vonzódás problémakörébe tartoznak. A szociális vonzódás legkülönbözőbb szempontú kutatási eredményei kisebb könyvtárat töltenek meg, ennek ellenére a burjánzó részletek mögött nem igazán sikerült a lényegét feltárni. Az etológiai kutatások eredményei nevelési szempontból is előrevivő értelmezést kínálnak (erről lásd *A csoport mint szerveződés* című részt).

2. A csoport léte, működése végeredményben a kommunikációnak köszönhető. A kommunikáció a csoport létrejöttének, létezésének, működésének, változásának alapvető eszköze. Darwin a témának könyvet szentelt. (10) A kommunikáció problémája a klasszikus csoportlélektanban is megjelent, de jelentőségének megfelelő kutatása csak a hatvanas években bontakozott ki különböző tudományágak keretében (nyelvészet, szociálpszichológia, etológia). A kommunikáció szociális aktus. Az emberi kommunikációt tekintve

azonban célszerű különbséget tenni *kognitív* és *szociális kommunikáció* között. Például a tudományos ismeretek kommunikálása dominánsan kognitív, vagyis nem az az elsődleges szerepe, hogy közvetlenül befolyásolja a másik fél magatartását, viselkedését; a szociális kommunikációnak ez az elsődleges szerepe. A témával jelentőségének megfelelően *Szociális kommunikáció és nevelés* címen majd önálló forrástanulmány foglalkozik.

3. Az *agresszió* az egyének, a csoportok érdekelletéte esetén megvalósuló versengő érdekérvényesítés energiaforrása. Ebben az értelemben az agresszió nem etikai kategória, hanem az egyed, a csoport túlélésének eszköze, amelynek részletesebb ismertetésére majd egy másik forrástanulmányban kerül sor. Most csak azt kívánom kiemelni, hogy az agresszió versengő érdekérvényesítés. Az érdekérvényesítő viselkedésnek azonban más módja is van, nemcsak a versengés: a vezetés, az együttműködés és a segítség (a proszociális viselkedés). Ezek jelentőségük miatt önálló kutatási területekké, elméletekké váltak: a versengést, a versenyt a matematikai játékelmélet, a vezetést a vezetéselmélet, az együttműködést a kooperatív viselkedés, a segítséget pedig a proszociális viselkedés elméletei, kutatási eredményei írják le. Pedagógiai szempontból célszerű az agressziót mint belső szabályozó tényezőt versengésként kezelni. Mint érdekérvényesítő szociális képesség ide sorolható a vezetés, az együttműködés és a segítség is. A téma jelentőségének megfelelően erről az alaptényezőről *Szociális képességek és nevelés* címen önálló forrástanulmány készül.

4. A klasszikus csoportlélektan a *csoportlét* értelmére, *funkcióira* kevés figyelmet szentelt. Az etológiai kutatásoknak köszönhetően a témáról részletes és megbízható ismeretekkel rendelkezünk. Ebben az írásban a csoportlét két alaptényezőjéről: a funkciókról és a szociális vonzódásról, más szóval a csoportról mint szerveződésről (struktúráról) lesz szó.

A fenti összefoglalás alapján talán belátható, hogy a négy „belső szabályozótényező” nem alkalomszerű felsorolás. Ugyanis bármely rendszernek van valamiféle struktúrája, *szerveződése*, és komponenseinek a viszonyai, kapcsolatai, kölcsönhatásai által valósul meg a rendszer *működése*. A működés hozza létre a rendszer *viselkedését*, amely által a rendszer *funkciói* teljesülhetnek. Bármely rendszer, így a csoport mint rendszer komplex megismerése, megértése, az ismeretek optimális hasznosítása akkor remélhető, ha a funkcióit, szerveződését, működését és viselkedést egyaránt tekintetbe vesszük.

A csoport létfunkciói

A *csoport* komponensrendszer, (11) amelynek a komponensei: kisebb csoportok, illetve a faj egyedei. A csoportok a faj mint populáció komponensei. Az emberi csoportok és az emberi faj mint populáció között számos komplex szerveződés is létezik: szervezetek, szövetségek, nemzetiségek, nemzetek, országok, birodalmak és hasonlóak. A fenti definíció értelmében a csoport komponenseinek kölcsönhatásai által létezik: védelmezi tagjait és saját egységét, megszerzi a szükséges energiákat, javakat, megvalósítja önmaga replikációját és módosítását. A csoportlét előnye a csoport tagjainak és ezáltal magának a fajnak az eredményesebb túlélése. Ezt a csoport azáltal képes elérni, ha tagjainak nagyobb védelmet nyújt az egyéni léthez viszonyítva, ha a létszükségletek kielégítése hatékonyabb, ha a replikáció eredményesebb, ha a változó körülményekhez gyorsabb az alkalmazkodás. Ezek szolgáltatában a csoport mint rendszer legfontosabb funkciói (létfunkciói) a *védelem*, a *szükségletkielégítés* és a *szocializáció* (pedagógiai szempontból a biológiai replikációtól és adaptációtól eltekinthetünk, elegendő ha a tanulás révén, vagyis a szocializáció által megvalósuló replikáció és önmódosítás képezi érdeklődésünk tárgyát).

Az etológia különbséget tesz *csoportosulás* (aggregáció) és *csoport* között. Előbbi a faj egyedeinek hasonló „cél követő” tömörülése, amelyben a szociális vonzódás nem játszik szerepet, utóbbi különböző erejű szociális vonzódás hatására létrejövő szerveződés. Egy új iskolai osztály például csoportosulás, amelyben a szociális vonzódás csoportokat hozhat létre, de maga az osztály esetleg soha nem válik csoporttá. A csoportosulás szintjén élő osztály nem nyújt védett-

séget, nem elégít ki szükségleteket és noha a szándékos szocializáció eszköze, az ilyen osztálynak magának minimális a szocializáló hatása. (A téma értelmezésére később kerül sor.)

A szociális vonzódás jellege szerint anonim és individualizált csoportok léteznek. A *nyílt anonim csoportok* (például a halrajok) tagjai egyedileg nem (csak mint fajtársat) ismerik föl egymást. Az ilyen csoportok funkciója a ragadozók elleni védelem. A *zárt anonim csoportok* a csoporttársakat is képesek felismerni (az egerek, a patkányok például a csoportra jellemző szag alapján), aminek köszönhetően az ilyen csoport a szükséglet-kielégítést is szolgálja a megélhetést biztosító terület védelme által (a csoporthoz nem tartozó közeledő fajtársakat elűldözik). Az *individualizált csoportok* tagjai képesek egymás kölcsönös felismerésére az elsajátított egyedi sajátosságok alapján (szocializáló funkció). Ennek köszönhetően különböző pozíciók, szerepek, egyedi kapcsolatok létezhetnek. Igen hatékony, bonyolult szerveződés, együttműködés valósulhat meg a védelem és a szükséglet-kielégítés szolgálatában. A fejlett szociális gerinces fajok (majmok, kutyafélék, oroszlánok stb.) individualizált csoportokban élnek. Öröklötten az ember is individualizált csoportlény, vagyis a csoportjai mindhárom létfunkció teljesítésére képesek. Az ember és elődei sok százezer éven át 30–50 (a különböző forrásokban szereplő adatok némileg eltérnek: 25–50, 30–60) fős individualizált csoportokban éltek. Feltételezően csak 20–30 ezer éve léteznek ennél nagyobb szerveződések.

*A klasszikus csoportlélektan
a csoportlét értelmére, funkcióira
kevés figyelmet szentelt.*

*Az etológiai kutatásoknak
köszönhetően a témáról részletes
és megbízható ismeretekkel
rendelkezünk. Ebben az írásban
a csoportlét két alaptényezőjéről:
a funkciókról és a szociális
vonzódásról, más szóval
a csoportról mint szerveződésről
(struktúráról) lesz szó.*

A csoport mint szerveződés

A csoport fajtársak egységgé szerveződése, amely a csoportképző hajlamnak köszönhetően valósul meg (emlékezzünk rá, hogy csoportosulás valamely hasonló cél, szándék alapján is létrejöhet, a csoporttá alakulás azonban a csoportképző hajlam létét, aktiválódását is feltételezi). A *csoportképző hajlam* pszichikus komponens és mint ilyen maga is komponensek rendszere. Mai ismereteink alapján három csoportképző komponens érdemel különös figyelmet: a szociális vonzódás, a rangsorképző hajlam és a hovatartozási hajlam. Mindezek ismeretében térünk majd rá a csoportméret témájára.

1. A csoportlélektan részletesen vizsgálta azokat a tulajdonságokat, amelyek *szociális vonzódást* ébresztenek. A számos felszíni jegy között vannak figyelmet érdemlőek is, de a szociális vonzódás megértéséhez ezek az ismeretek kevésbé járultak hozzá. Az etológiai kutatások alapján vált ismertté, hogy a szociális vonzódás (attraction) alapja az öröklött fajtársfelismerő mechanizmus. A felismerő mechanizmus az észlelt dologról „megállapítja”, hogy ismert-e vagy ismeretlen, illetve bizonytalan-e az ismertsége. Ezeket az eredményeket az ismertség, az ismeretlenség vagy a bizonytalanság érzete jelzi. Például valamennyi képzetünk felismerő mechanizmus. A felismerő mechanizmusok működésekor különböző erejű kellemes vagy kellemetlen érzés aktiválódik. Például vannak szagok, amelyek felismerése öröklötten undort vált ki belőlünk, más szagok pedig kellemes érzést aktiválnak, illetve vannak szagok, amelyek többé-kevésbé közömbösek.

Ha valamely tanult felismerő mechanizmusunk működése túlnyomóan kellemes élményekkel párosul, attraktív attitűdként, ha kellemetlenekkel, averzív attitűdként működik. Hasonló a helyzet az öröklött felismerő mechanizmusokkal is, csak az attraktív vagy

averzív motívum genetikailag épült be az öröklött felismerő mechanizmusba. *Az öröklött fajtársfelismerő mechanizmus attraktív motívumként működik az állatfajok túlnyomó többségében és az emberben is. A szociális vonzódásnak ez az öröklött alapja, ez a magyarázata* (az értelméről, funkciójáról már volt szó). Mint fent láthattuk, a nyílt anonim csoportokban csak az öröklött *fajtársfelismerő* mechanizmus képez kohéziós erőt. A zárt anonim csoportokban a fajtársfelismerő mechanizmus imprintinggel, tanulással *csoporttárs-felismerő* mechanizmussal egészül ki, amely a szorosabb szociális vonzódás mellett a csoporthoz nem tartozó fajtársak felismerését és távoltartását teszi lehetővé (egyes fajokban a csoporttársfelismerés részben öröklött alapját is kimutatták).

Az individualizált csoportokban a fajtársfelismerő, a csoporttársfelismerő mechanizmus mellett imprintinggel, tanulással *egyedfelismerő* mechanizmusok is kialakulnak. Vagyis az ilyen csoportokban a szociális vonzódás hármas fonatú lehet, lényegesen erősebb kohéziót téve lehetővé. Mivel a felismerő mechanizmusok különböző erejű attraktív vagy averzív motívumként működhetnek (ha nem semlegesek), ebből következően az individualizált csoportok tagjainak kapcsolatai semlegesek, attraktívák vagy averzívek lehetnek. Erejüket tekintve az attraktív kapcsolatok vonzalmak vagy kötődések, az averzív viszonyban lévők pedig ellentétek vagy szembenállások. Mint a párkapcsolatok hálózatával kapcsolatban olvasható, (12) a *kötődés* feltétel nélküli bizalmat, proszocialitást (védelmet, támaszt, segítőkészséget), ragaszkodást és szeretetet feltételez. A *vonalmat* ezzel szemben a megfontolt bizalom, a mérlegelő proszocialitás és az óvatos ragaszkodás, szeretet jellemzi. A csoporttagok közötti *ellentét* aktuális érdekütközés, a *szembenállás* pedig tartós érdekellentét, ellenszenv. *Az emberek és elődeik sok százezer éven át individualizált csoportokban éltek, öröklötten ma is ilyen csoportlétre születtünk.* E tény társadalmi és pedagógiai jelentősége napjainkban és a jövőben rendkívül fontossá válhat (a témáról az utolsó köztetecím alatt lesz szó).

2. A csoportok nem rendezetlen halmazok. A szociális vonzódás a csoporton belül párokat, kisebb csoportokat hoz létre (erről lásd a 4. pontot). Továbbá szociális szerepek szerint is strukturálódhat a csoport (az állatvilágban leggyakoribb az örök, a zsákmányszerzők önállósult szerepe, a rovarvilágban pedig közismert a kasztokat eredményező munkamegosztás). A legáltalánosabb és legfontosabb strukturáló tényező az öröklött *rangsorképző hajlam*, amely arra készíti a faj egyedeit, hogy a közöttük erőben, ügyességben stb. meglévő különbségeket tartós helyezéssé változtassák. Ez a folyamat általában öröklött ritualizált harc formájában zajlik. Vagyis a rangsorképző hajlamhoz öröklött kivitelező mechanizmus kapcsolódik. A rangsorképzés tanulási folyamat, a csoport tagjai emlékeznek a harc eredményére. „Tudják”, kinek hol a helye (a tyúkok például legfőljebb két hétig emlékeznek a rangsorra; ha ennél tovább tartják őket különválasztva, új rangsorképzési folyamat kezdődik). A kialakult rangsor hálózatos, lineáris vagy despotikus (a csoport minden tagja egyetlen egyed alárendeltje, és az alárendelték között nincsen rangsor). A rangsorképző állatfajokat a rangsorképző hajlam e rangsorfajták valamelyikének kialakítására készíti.

A rangsorképzés eredményeként a magasabb rangsorba kerülők előnyöket élveznek, gyakran megkülönböztető jelzéseket (például sajátos pozitúrákat) vesznek föl. A csoport birtokában lévő erőforrások (élelem stb.) elosztása a rangsornak megfelelően történik, ezért nem kell szakadatlan harcot folytatni. Vagyis a csoport a rangsorképzés eredményeként stabil, „energiatakarékos” rendszerre válik mindaddig, amíg a feltörekvők nem érzik lehetségesnek a feljebbjutást. A rangsorképzésnek az is előnye, hogy a rangsorban magasabban, különösen a csúcson lévők az előnyeik védelme érdekében védik a csoporton belüli rendet, és magát a csoportot is a külső veszélyekkel szemben. A magasabb rendű fajok vezérei pedig vezetik a csoport zsákmányszerző, támadó, védekező együttműködését.

Az ember rangsorképző hajlama gyökeresen különbözik az állatok rangsorképző hajlamától. A különbség lényege a nyitottság:

a) Az állatvilágban öröklötten meghatározott, hogy mi az a megkülönböztető sajátság, amelynek alapján a rangsor kialakítható. Az ember rangsorképző hajlama eredendően szín-

tén az erő, a vezetői kompetencia szerint működött, de a nyitottság következtében bármilyen rangsorképző sajátság lehet (a szépség, a vagyon, a születési előjog stb.). Továbbá az ember több ezer speciális kompetenciát (szerepet, szakmát, hivatást stb.) alakított ki. Valamennyi kompetencia rangsorképző sajátsággént működhet. A nyitottság következtében az emberi csoportokban többféle rangsor lehetséges. Minden csoporttárs valamely rangsorképző sajátság szerint magasabb helyet foglal el, egy másik szerint alacsonyabbat és így tovább.

b) A nyitottság másik jellemzője, hogy a rangsorképző hajlamhoz nem kapcsolódik öröklött kivitelező mechanizmus. Ennek köszönhetően a magasabb rangsor, a hatalom megszerzésének, kiérdemlésének és megvédésének, megtartásának korlátlanul változatosak az eszközei és módszerei.

c) A nyitottság jellemzője az is, hogy a csoportképzés öröklötten nincsen egy valamely típusú rendezettséghez kötve, bár eredendően a hálózatos rendezettség és a diktatórikus vezetői hatalom jellemezte a sok százezer évig csoporttársadalmakban élő elődeinket. Elvileg és gyakorlatilag azonban mindenféle rendezettség lehetséges: a tirannikus despotizmustól a demokratikus rendszerekig, sőt a rendezetlen, anarchikus állapotok is lehetségesek.

Az, hogy az emberi csoportok (és társadalmak) szervezettsége milyen rangsorképző sajátságok szerint, milyen eszközökkel és módszerekkel milyen rendezettségűek, nagymértékben a szocializációtól függ, amely a nyitottságból adódó lehetőségeket meghatározott irányokban előnyben részesítheti, más irányokban pedig kizárhatja, szűkítheti.

3. A hovatartozási hajlam a faj egyedeit arra készíti, hogy csoporthoz tartozzanak. Nemcsak a fajtársfelismerő, a csoporttársfelismerő és az egyedfelismerő mechanizmusok révén, hanem a csoport közös sajátságait felismerő mechanizmusok által is. A hovatartozási hajlam tanulással hovatartozási vonzódással (vonzalommá, kötődéssé) specifikálódik:

a) A fajok többsége területfüggő. Körülhatárolt az a terület, ahol élnek, amelyen vándorolnak, amely létezésük feltétele. Számos faj csoportjai hosszabb-rövidebb ideig konkrét területhez kötötten élnek, és léteznek fajok, amelyek csoportjai „röghöz kötöttek” (az egyedi lét időtartamánál jóval hosszabb ideig ugyanazon a konkrét helyen maradnak). A csoport által birtokolt terület a hovatartozási vonzódás egyik alapvető komponense. Ennek a komponensnek léteznek öröklött elemei (például egyes fajok vizeletükkel vagy más módon megjelölik a territóriumuk határait). A terület jelét felismerő öröklött vagy részben tanult felismerési mechanizmus attraktív motívumot aktivál. Továbbá a területet képező összetevők tanult felismerő mechanizmusainak többségéhez attraktív attitűd kapcsolódik.

b) A hovatartozási vonzódás másik alapvető komponense a *kommunikáció jelrendszere*. A különböző fajok 10–40 jellel kommunikálnak, amelyeket egyes fajok tanulással módosítanak, kiegészítenek. Léteznek kifejezetten a csoporthoz tartozást közlő, erősítő jelek, de valamennyi fajspecifikus, csoportspecifikus jel felismerő mechanizmusa egyben hovatartozási motívum is.

c) Harmadik alapvető komponens a *társas cselekvések* rendszere, amelyek között különösen az együttműködés öröklött és tanult mechanizmusai erősítik a hovatartozási vonzódást.

Az ember is öröklött hovatartozási hajlammal születik, amelynek tanulással történő specifikálódásában, hovatartozási vonzalommá, kötődéssé alakulásában is alapvető szerepet játszik a területfüggőség, a konkrét területre vonatkozó attraktív attitűdöket aktiváló felismerő mechanizmusok készlete. Továbbá a kommunikáció csoportspecifikus jelkészlete (a közös nyelv és a csoport sajátos kifejezőkészlete). Valamint az attraktív attitűdöket aktiváló társas cselekvések is. Az ember esetében azonban mindez kiegészül a csoportkultúrával: a csoportra jellemző szokásrendszerrel, szimbólumrendszerrel, csoporttudattal (a csoport történetének, aktuális helyzetének, céljainak ismeretével, a csoportműködés tudatosult szabályrendszerével). Az ember 10–15 ezer éve nemcsak csoportokban él, hanem tömegtársadalmakban is, amelyek kohéziós erejét az eszmék, vallások, ideológiák, erkölcsi normarendszerek, jogrendszerek képezik. Az ember hovatartozási hajlama a csoportoknál nagyobb, átfogóbb rendszerekhez is kialakíthat vonzalmat, kötődést [szervezethez, etnikumhoz, nemzet(iség)hez, hazához, birodalomhoz, régióhoz stb.].

4. A csoportlélektan egyik megoldatlan problémája a *csoportméret*. A kiscsoport és nagycsoport közötti megkülönböztetés semmitmondó: A kiscsoport 3–4, de 60–100 tagból vagy még többől is szerveződhet. A nagycsoport pedig több száztól sok tízezres szervezetekig, sőt a társadalmakig minden méretű szerveződést magában foglal. Általánosságban ennél többet nem is lehet mondani. A csoportok mérete ugyanis számos tényező következménye. Ezeknek a tényezőknek a feltárására a csoportlélektan, a szociálpszichológia nem fordított kellő figyelmet. Az etológiai kutatások (13) a csoportlétszámot meghatározó tényezőkre irányították a figyelmet. Gondoljuk meg például, hogy egy alkalmilag összeverődő 50 vagy 500 fő, avagy egy sok ezres halraj között mi értelme lehet a méretbeli különbségnek. Ezek mind strukturálatlan nyílt anonim csoportosulások. Lehetetlen megállapítani, hogy meddig kiscsoport és mettől nagy. A zárt anonim csoportok és az individualizált csoportok esetében már szóba jöhet a méret szerinti csoportosulások jelentősége. Mivel az ember individualizált csoportokat is képezhet, és pedagógiai szempontból ennek a csoportfajtának van kiemelkedően fontos szerepe, ezért a csoportméretet az ilyen csoportokra vonatkoztatva vizsgáljuk. Legalábbis ebből indulunk ki.

Újabban a szociálpszichológusok is említene egy csoportméretet befolyásoló tényezőt: a Miller-féle törvényt. Ennek értelmében az operatív (a rövid idejű) memóriánk maximum 7 ± 2 információadagot képes egyidejűleg egységként is és különálló egyedekként is kezelni. Ez a korlát mindennapi tapasztalatunk (például a nagyobb telefonszámokat két-három csoportra bontjuk, egy szótagban nem lehet ennél több fonéma, egy egyszerű szóban ennél több szótag, egy összetett szóban ennél több szó és így tovább). Ennek a korlátnak valóban van szerepe az individualizált csoportok szerveződésében is (a továbbiakban a jelző nélküli „csoport” individualizált csoportot jelent). A csoportfajta mellett ezt is célszerű figyelembe venni. Hasonló jellegű korlát a csoporttagok lehetséges kapcsolatainak száma: $y = n(n-1):2$, ahol n a csoport tagjainak száma. Érdemes elgondolkodni a „mindenki mindenkivel” kapcsolatok számának gyors növekedésén.

$n =$	2	3	4	5	6	7	8	9	15	30	40	50	60	120
$y =$	1	3	6	10	15	21	28	36	105	435	780	1225	1770	7140

Ezek az információkezelés korlátai, amelyek összefüggnek a kommunikációs korláttal is, a kommunikáció térbeli, időbeli hatókörével. Ezek a csoportméret kohéziós korlátai. A kohéziós korlátok a Miller-féle törvény értelmében a tarsolyelv szerint oldhatók fel. Az 5–9-nél nagyobb információadagot egységként kezeljük („tarsolyba tesszük”): felcímkézzük, egy tag képviseli a csoportot stb. Ennélfogva ezek (a „tarsolyok”) képeznek egységet, amelyekből 5–9 ismét kezelhető mennyiség és így tovább, vagyis a hierarchikus szerveződés oldja föl a kohéziós korlátot.

A korlátok mellett a csoport hatékonysága, gazdaságossága a másik tényezőrendszer. A hatékonyság, a gazdaságosság a csoportlétszám optimális maximumára készlet. (Például ha egy ragadozó csoport által elejtett préda nem nyújt elég táplálékot a csoport tagjainak, akkor vagy a csoport maximális létszámát kell alacsonyabban tartani, vagy két prédát kell ejteni. Mivel a jóllakottak nem éreznek készletet az újabb vadászatra, a csoport csak annyi tagból állhat, amennyinek elegendő ételmezt nyújt egy elejtett préda. Függetlenül attól, hogy a kohéziós korlátok ennél nagyobb csoportlétszámot is lehetővé tennének.) A hatékonyság, a gazdaságosság és a kohéziós korlátok kölcsönhatása eredményezi az optimális csoportnagyságot.

Mindezen kívül még figyelembe kell venni a csoportlétszám abszolút alsó határát. Pedagógiai szempontból a párkapcsolat különleges jelentőségű egység, (14) de még nem csoport (az etológia szerint az utód létrehozására alakuló párkapcsolat csoportnak tekinthető). A három tagú egység már csoportként működhet. Ha a hierarchiává szerveződés minimumát is háromnak tekintjük, akkor a legkisebb kétszintű csoport $3 \times 3 = 9$. Mivel a kilencnél kisebb csoportból nem jöhet létre három minimális létszámú csoportból álló kétszintű szerveződés, ezért az egyszintű csoport minimális létszáma három, maximuma pedig nyolc. Ez az *elemi*

csoport (nevezik ezt alapcsoportnak, mikrocsoportnak, de van aki ezt jelöli a kiscsoport szóval). Az elemi csoport optimális létszáma a fenti két tényezőrendszer eredőjeként a két szélső érték között alakul, vagyis 5–6 csoporttag. Az eddigi gondolatmenet alapján juthatunk el a kétszintű, vagyis a *kiscsoport* és a háromszintű, vagyis a *nagycsoport* (az *elemi szervezet*) minimális, optimális és maximális létszámaihoz. A táblázatban olvasható adatok elméleti modellt szemléltetnek, a gyakorlatban ettől némileg eltérő kivételek előfordulhatnak.

	Min.	Opt.	Max.
Elemi csoport	3	5–6	8
Kiscsoport	9	25–36	64
Nagycsoport (elemi szervezet)	27	125–216	502

A tartósan együtt élő, együttműködő *elemi csoport* kohéziós ereje a szociális vonzódásból és a közös érdekből táplálkozik. Valamennyi csoporttagot személyközi, hovatartozási vonzalom, kötődés kapcsol a csoport többi tagjához, illetve a csoporthoz. Létezhetnek erősebb vonzalmak, kötődések párok között. Esetleg három, elvétve négy tag is erősebben vonzódhat egymáshoz, mint a többiekhez. Ez azonban optimális létszám esetén ritkán okoz osztódást. A 7–8 fős elemi csoport osztódási valószínűsége számottevő. A 8 főnél nagyobb szerveződések elemi csoportokká alakulása pedig szükségszerű. Az elemi csoportban is természetesek az aktuális ellentétek, érdekütköztetések, de tartós szembenállások, érdekelletétek nem lehetségesek. Ezek ugyanis előbb-utóbb a csoportból való kiváláshoz, esetleg a csoport felbomlásához vezetnek. A csoport másodlagos és harmadlagos (hovatartozási) vonzalommal, kötődéssel működő szerveződés. A család is elemi csoport, de azt a szexuális és az elsődleges (gyermek–szülő) kötődés sokkal nagyobb ereje tartja össze. *Mivel az elemi csoport minden tagja között az együttlét, az együttműködés közben egyidejű szociális kölcsönhatás valósul meg, és mivel a tagok között attraktív motívációk hatnak, az elemi csoportnak rendkívül erős a szocializáló hatása.*

A *kiscsoport* sok százezer éven át elődeink létezésének kizárólagos szerveződése volt. Ennél nagyobb szerveződések nem voltak lehetségesek (50–60 tag fölött ketté osztódtak), az elemi csoportok pedig csak a kiscsoportok részeként voltak életképesek. A manapság csoporttársadalomnak nevezett kiscsoport a túlélés, a mai emberré válás, a fejlődés optimális szerveződése, bölcsője. A csoporttársadalom egymást átfedő elemi csoportok (családok, vadászok, gyerekek) laza hierarchiájú egysége. Legfontosabb jellemzője a csoportkultúra, amelyet a csoport totális szocializációval származtat át minden tagjának. Az új elemek beépülésével a csoportkultúra módosulhatott, fejlődhetett. Pedagógiai szempontból különös figyelmet érdemel a gyerekek csoportja: a kisgyerekek kivételével a különböző életkorú gyerekek szinte folyamatosan együtt éltek, játszottak, a fiatalabbak az idősebbektől tanultak. A rangsorképzés nyilvánvaló alapja lévén az életkor, egyidejűleg és folyamatosan gyakorolták az alá- és fölérendeltségi szerepeket.

Az első *nagycsoportok* feltehetően a kiscsoportokból alkalomszerűen (főleg nagyvad el ejtésére) összeverődő hordák, majd az állattenyésztő nomád törzsek voltak. Az ilyen nagycsoportokon belül azonban a csoporttársadalom továbbra is szilárd, bár nagyobb átjárhatóságot megengedő szerveződések maradtak. A századunkban fennmaradó nomád népek is kiscsoportok egységei. A nagycsoport részben anonim csoport lehet, különösen, ha több száz főből áll, illetve ha nincsen mód és alkalom a gyakori találkozásokra. Szervezettségét tekintve a laza szerveződéstől a háromszintű szervezetiig variálódhat. Amennyiben a háromszintű hierarchia működésének, a vezetővé válásnak, a vezetőség létrejöttének, működésnek a szabályai tudatosultak, a nagycsoportot célszerűen *elemi szerveződésnek* nevezhetjük.

A földműveléssel, a letelepedéssel kezdődött meg a *tömegtársadalmak* kialakulása, amelyeken belül a nagycsoportok, szervezetek sokféle fajtája kezdett domináns szerepet játszani. A kiscsoportok szerepét a múlt századig főleg a nagycsaládok őrizték meg. A tömegtársadalmak új ko-

héziós eszközöket termeltek ki: eszméket, vallásokat, ideológiákat, erkölcsi és jogi normarendszereket, a társadalmi méretű szerveződésekhez (országhoz, nemzethez stb.) hovatartozási kötődéseket. Századunkban a fejlettebb országokban a nagycsaládok is felszámolódtak, a családnak mint elemi csoportnak is fellazult a szocializáló hatékonysága az egyre csökkenő időtartamú együttlét miatt. Továbbá a társadalmi globalizáció következtében a tömegtársadalmak kohéziós eszközeinek hatása is egyre gyöngül. A szétesés, az elmagányosodás, valamint az öröklött csoportképző hajlam készítésére szaporodó bandák az anarchia fokozatos növekedését jelzik.

Az ember ma is csoportlénynak születik, néhány tízezer éve tanulja, éli a társadalmi szintű létet is. A globalizálódó világ születőben lévő jogrendszere, erkölcsi normái, a globális hovatartozási kötődés remélt kialakulása nem helyettesítheti a csoportokhoz, a valamely társadalomhoz tartozás szerepét. Reménytelennek bizonyul az is, hogy erőszak-szervezetekkel, azok egyre növekvő állományával, eszközrendszerével megoldható az antiszociális káosz növekedésének megfékezése. A folyamat visszafordítása még ennél is reménytelenebbnek látszik. Belátható, hogy egy szükségszerűen kibontakozó folyamat részesei vagyunk. Amint a csoporttársadalmak nagycsoportokká szerveződtek, majd létrejöttek a tömegtársadalmak, napjainkban a globalizálódás van napirenden. A meglévő szerveződések fellazulása, felbomlása e folyamat természetes következménye.

A kiút nyilvánvalóan az lehet, hogy valamilyen formában helyreáll és ismét meghatározó jelentőségűvé válik a csoportlét, megújul a szervezetekhez és valamely társadalomhoz tartozás kohéziója a globalizálódó világba tagolódva. Nem tudom, milyen lesz ez a megújulás, és azt sem tudom, hogy hogyan és mennyi idő alatt valósulhat meg ez a történelmi jelentőségű fejlődés, feltéve, hogy a bomlási folyamatokat sikerül túlélni. Az azonban állítható, hogy a csoportlétre, a szervezeti, a társadalmi létre nevelésnek mielőbb központi jelentőségű feladattá kellene válnia.

Csoportlétre, szervezeti és társadalmi létre nevelés

Mint fent olvasható, az ember öröklötten individualizált csoportlényné. Ez a genetikai örökségünk azonban nyitott: „csak” csoportképző hajlam, erős motívum. Genetikailag nem kapcsolódik hozzá egy meghatározott kivitelező mechanizmus, egy meghatározott csoportfajta és rangsorképző mechanizmus. Ennek köszönhetően vált lehetővé a három- és többszintű szociális szerveződés: a szervezetek, a tömegtársadalmak kialakulása és működtetésük elcsatítása az egymást váltó generációk által. A csoportképző hajlam öröklött, a szervezeteket, a társadalmakat működtető motívumok és tudás (szokások, készségek, képességek és ismeretek) átszarmaztatása, változása ezzel szemben tanult: szocializáció által valósul meg. Ugyanakkor a nyitottság miatt válik lehetővé, hogy olyan társadalmak jöjjenek létre, amelyekben a csoportképző hajlam korlátozottan érvényesülhet, amelyekben az egyének tömegesen elmagányosodhatnak, antiszociális bandákká szerveződhetnek, amelyekben a csoportlét pozitív és igen hatékony szocializáló hatása nem vagy csak részlegesen érvényesülhet és amelyekben a szervezetek a társadalmak működtetésére nem készítik fel kellően a felnövekvő generációkat.

Ha mindezt megértjük és elfogadjuk, akkor a társadalmi változásokat úgy kellene befolyásolni, hogy a társadalmi struktúrák a csoportképző hajlam érvényesülését, a pozitív csoportlétet ne akadályozzák, hanem segítsék, hogy a szocializáció, a nevelés, a szociális kompetencia fejlődésének segítése

1. a csoportlét, a szervezeti lét által
2. és a szervezetek, a társadalmak működésének, viselkedésének, változásának, fejlődésének alapos ismerete révén valósuljon meg.

Nézzük meg, mit jelent e két feladat a pedagógiára, az iskolai nevelésre nézve!

1. A csoportlét, a szervezeti lét által megvalósuló iskolai nevelésnek kiinduló feltétele az optimális szerveződésű csoportok léte. Ez azt jelenti, hogy a 25–36 fős iskolai osztályoknak 5–6 elemi csoportból kellene szerveződniük, az iskolának pedig 125–216 közötti tanulólétszámú

nagycsoportként, elemi szervezetként kellene működnie. Az alábbi konkrét modell nem azt jelenti, hogy ez a megoldás. Az ifjúsági szervezetek szocializáló szerepét sem kívánja lebecsülni, de azt a tapasztalatot veszi figyelembe, mely szerint az ifjúsági szervezetek önmagukban nem képesek megoldani a csoportlétre, a szervezeti létre szocializálás feladatait. A modell célja mindössze annak szemléltetése, hogy a háromszintű nagycsoport, „iskola” hogyan segítheti a csoportképző hajlam érvényesülését és a csoportlétre, a szervezeti létre nevelést.

Mint láthattuk, az *elemi csoportok* optimális létszáma 5–6 fő. A reformpedagógia által és az újabban kidolgozott csoportoktatás sokféle változata hasonló létszámokkal működik. A csoportoktatás hatékonyságát rengeteg kísérlet, kutatás igazolta. Ennek ellenére alkalmazása nem vált kellően gyakorivá. Ennek egyik oka az lehet, hogy nem tudatosult még eléggé: az elemi csoportok megfelelően gyakori, esetleg állandó működtetésének semmivel nem pótolható nevelő hatása van. Különösen vonatkozik ez például a kooperatív tanulásra, amely igen hatékonyan fejleszti az együttműködési képességet. (15)

Egyre több olyan kiadvány található, amelyek az elemi csoportok nevelési lehetőségének, hatékonyságának kutatásáról, kísérleteiről adnak számot. (16). A nevelési céllal működtetett elemi csoportok abban különböznek a csoportoktatástól, hogy az utóbbiakban a nevelési eredmény „melléktermék” csupán, az előbbieken pedig a tantárgyi tartalmak elsajátítása alkalom, fórum, eszköz a nevelési cél elérése érdekében (egyébként a kísérletek szerint a tantárgyi tartalmak elsajátítása ezekben az esetekben is eredményesebb, de legalábbis nem gyöngébb). A csoportoktatás számos változata homogén csoportokkal működik, ennél fogva ezek kényszer-csoportosulások. A csoportlétre nevelő elemi csoportok (a korábban kifejtett okok miatt) csak heterogének és önkéntesek lehetnek. Ugyanis ezáltal válik lehetővé, hogy az elemi csoportok a személyes vonzalmak, kötődések, a csoport-hoz tartozás, az együttműködés által lehetővé tegyék a csoportképző hajlam érvényesülését és kifejtsék a csoportlétre nevelő hatásukat. Ma már az is megfigyelhető, hogy kezdenek behatolni az iskolákba a tantárgyi tanulástól független nevelési célú csoportfoglalkozások is.

Ahhoz, hogy a csoportképző hajlam érvényesülését, a csoportlétre nevelés feladatainak megoldását az elemi csoportok hatékonyan elősegítsék, minden osztályban bevett gyakorlattá kellene válnia az elegendő számú csoportmunkának. Ez azt jelenti, hogy nincsen szó a frontális osztálymunka teljes felszámolásáról. Feltehetően heti két-három csoportfoglalkozás lényeges előrelépést eredményezne a csoportlétre nevelésben. Ez tantárgyanként egy-egy félévben mindössze néhány nevelési célú csoportoktatást és néhány személyiségfejlesztő csoportfoglalkozást jelentene. Ez meglehetősen nagy változást feltételez. Kutatások, kísérletek, fejlesztések sokaságára lesz szükség a legalkalmasabb csoportfoglalkozások megfelelő ismertekkel, segédeszközökkel való ellátása érdekében, kiterjedt továbbképzések kellenének. Mindez azonban csak akkor válik lehetővé, ha kialakul a széleskörű meggyőződés, hogy ezekre a változásokra múlhatatlanul szükség van.

Szerencsére a hagyományos *iskolai osztályok* létszáma napjainkban megközelíti a kis-csoportok optimális létszámát. Azt minden pedagógus elfogadja, hogy 36 tanulóval na-

A kiút nyilvánvalóan az lehet, hogy valamilyen formában helyreáll és ismét meghatározó jelentőségűvé válik a csoportlét, megújul a szervezetekhez és valamely társadalomhoz tartozás kohéziója a globalizálódó világba tagolódva. Nem tudom, milyen lesz ez a megújulás, és azt sem tudom, hogy hogyan és mennyi idő alatt valósulhat meg ez a történelmi jelentőségű fejlődés, feltéve, hogy a bomlási folyamatokat sikerül túlélni. Az azonban állítható, hogy a csoportlétre, a szervezeti, a társadalmi létre nevelésnek mielőbb központi jelentőségű feladattá kellene válnia.

gyobb létszámú osztály ne legyen. Az már kevésbé népszerű kíváncsi, hogy az osztálylétszám lehetőleg ne legyen kevesebb 25-nél. (36-nál nagyobb létszámú csoport bontása egyébként szélsőséges esetben 18 fős osztályt is eredményezhet, vagyis ez tekinthető az abszolút minimumnak.) A legalább 25 tanulóra nem pusztán gazdaságossági okok miatt van szükség. Ugyanis amennyiben az osztályt a csoportlétre nevelés érdekében mint elemi csoportokból szerveződő kiscsoportot kívánjuk működtetni, akkor ennek érdekében elegendő számú elemi csoportra van szükség. Legalább négyre és legfőleg hatra.

Az osztályok általában életkor szerint szerveződnek. Az osztatlan iskolák kényszermegoldásnak számítanak. Pedig bizonyított, hogy a különböző életkorú osztatlan osztályok hatékonyabbak, mint az osztott falusi iskolák. Egy kiterjedt kutatás azt mutatta, hogy a három évig osztatlan osztályokban tanulók eredményei lényegesen jobbakként, mint az osztott iskolákban tanulóké (elérlik a 4,5 évig osztott falusi iskolába járók eredményeit). (17) Ennek az a magyarázata, hogy a pedagógus elemi csoportnak magyaráz, ezáltal optimálisan képes alkalmazkodni ez egyes tanulókhoz (emlékezzünk a Miller-törvényre), személyes kapcsolatban lehet velük. Továbbá amíg a pedagógus egy csoport munkáját értékeli, az új tudnivalókat, feladatokat elmagyarázza, a többiek önállóan tanulnak, gyakorolnak. Ebben a rendszerben a vizsgált tanulók az elemi csoportok számától függően az idő felét-háromnegyedét önálló tanulásra, gyakorlásra fordítják. A rendszer nevelő hatása ugyan sajnos nincsen felmérve, de az elemi csoportok kínálta személyes pedagógus-tanuló kapcsolat, és az elemi csoportokra tagolódás, a különböző életkorú tanulók egymásra hatása eredményeként nyilvánvalóan lényegesen jobb lehet, mint ami az osztott osztályok csaknem kizárólagos személytelen frontális osztálymunkájával elérhető. Nem véletlen, hogy megkezdődött az osztatlan iskolák tapasztalatainak újrafelfedezése az „évfolyam nélküli iskola” nevű kísérletekben. (18) A különböző életkorú gyerekek együttélésének szocializáló hatása olyan jelentős, hogy a jövőben érdemes az ilyen szervezési módokkal kísérletezni. Az osztatlan óvodai csoportok jó hazai tapasztalatai is ezt támasztják alá.

Az osztály működtetésében játszott tanulói szerepeknek gazdag hagyományai vannak. Ezeket a hagyományokat hozzá lehetne igazítani ahhoz a helyzethez, hogy az osztály elemi csoportok egysége.

Csak a *hármass hierarchiájú szerveződés* teheti lehetővé, hogy a tanulók rendszeresen tapasztalják, gyakorolják a hierarchikus szerveződések működését, működtetését, ami a szervezeti, társadalmi létre nevelés alapvető célja, hiszen a felnőttek élete hierarchikus szerveződésekben, azok működtetésével lehetséges. Ebből az következik, hogy a 120 körülre számottevően kevesebb tanulóval nemcsak azért célszerűtlen iskolát fenntartani, mert gazdaságatlan, hanem azért sem, mert az optimumnál kisebb létszám lényegesen csökkenti a nagycsoport, a hierarchikus szervezeti lét szocializáló hatását. Kivételt képeznek ez alól a gyermekkorú tanulók, akik szervezeti létre még nem alkalmasak. Vagyis (mint láthattuk) a kistérségi iskolák pedagógiai szempontból jó megoldás az 1-2, az 1-3, az 1-4 évfolyamos tanulókból egy, illetve két összevont osztályt, egy-két osztályból álló iskolát szervezni és fenntartani.

Mivel a nagycsoport, az elemi szervezet optimális méretének felső határa 200 tag körül van, értelemszerűen az ennél nagyobb iskola pedagógiai szempontból hátrányos. Ugyanis az ennél nagyobb csoport, szervezet már nehezen áttekinthető, az elszemélytelenedés kivédhetetlen. A tizenéves tanulók még nem képesek ennél nagyobb szervezeteket működtetni pedagógusi segédlettel sem. Ebből az következik, hogy a nagy iskolákat szervezetiileg optimális méretű nagycsoportokra, „iskolákra” kívánatos felbontani állandó, viszonylag zárt saját területekre elhelyezve az optimális méretű „iskolákat”.

A 4-6 osztályt összefogó elemi szervezet, iskola a szervezeti létre nevelés szempontjából csak akkor lehet eredményes, ha az egyes osztályok nem egymástól elszigetelten élnek, hanem megfelelő fórumok, közös programok által gyakori érintkezések, együttműködések lehetségesek, szükségesek, ha a szervezetekre jellemző tanári és tanulói vezető testületek működtetik a rendszert. Pedagógiai szempontból fontos, hogy a nagycsoport-hoz tartozó osztályok különböző évfolyamúak legyenek. Ezáltal lehetővé válik a külön-

bőző életkorú tanulók együttlétének szocializáló hatása (különösen nagy például az idősebb tanuló tutori szerepének nevelő hatása mindkét fél szempontjából).

2. A társadalmi létre nevelésnek régi hagyományai és jól kidolgozott módszerei vannak. E cél érdekében esik újabban kiemelt hangsúly a társadalmi, az állampolgári, a gazdasági ismeretek tanítására. Ez a cél hagyományosan a hazaszeretetre nevelésben, a nemzettudat kialakításában fogalmazódik meg. Ezt szolgálja többek között a nemzet történelmének, kultúrájának kitüntetett szerepe az oktatásban. A jövő iskolájának az a feladata, hogy ezt a hagyományt nem feladva járuljon hozzá a csoportok, közöttük a család, valamint a szervezetek funkcióinak, működésének, változásainak jobb megismeréséhez, megértéséhez. Továbbá az a feladata, hogy a tanulók megismerjék, megértsék az etnikumok, a nemzetiségek, a nemzetek, az országok/államok szerepét, egymáshoz való viszonyát a globalizálódó világban.

Jegyzet

- (1) Lásd a klasszikus csoportlélektan máig érvényes, figyelembe veendő fontosabb műveit, valamint a témánk szempontjából említést érdemlő korabeli összefoglaló kiadványt: BION, W. R.: *Experience in groups*. Basic Books, New York 1959; MEAD, G. H.: *A pszichikum, az én és a társadalom*. Gondolat Kiadó, Budapest 1973; MORENO, J. L.: *Who shall survive? A new approach to the problem of human interactions*. Nervous and Mental Disease Publishing Co. Monograph 58, Washington 1934; LEWIN, K.: *Csoportdinamika*. Válogatás Kurt Lewin műveiből. Közgazdasági és Jogi Kiadó, Budapest 1975; SHERIF, M.–SHERIF, C. W.: *Groups in harmony and tension. An integration of studies on intergroup relations*. Octagon Books, New York 1966; HARE, P. A.: *Handbook of small group research*. Free Press of Glenecoe, New York 1962.
- (2) SMITH, H. L.: *Sensitivity training: The scientific understanding of individuals*. McGrawill Inc., New York 1973; BRADFORD, L. P.–GIBB, J. R.–BENNE, K. D.: *T-group theory and laboratory method: innovation in re-education*. John Wiley and Sons Ltd., New York 1964; MORENO, J. L.: *Psychodrama. I*. Beacon House, New York 1932; MÉREI FERENC–DOBOS EMÓKE–ERDÉLYI ILDIKÓ: *A pszichodráma önismereti és terápiás alkalmazása*. Budapest 1987.
- (3) *Csoportlélektan*. Szerk.: PATAKI FERENC. Gondolat Kiadó, Budapest 1969; PATAKI FERENC–HUNYADI GYÖRGY: *A csoportkohézió*. Akadémiai Kiadó, Budapest 1972.
- (4) MÉREI FERENC: *Közösségek rejtett hálózata*. Osiris Kiadó, Budapest 1971; uő: *Társ és csoport*. Akadémiai Kiadó, Budapest 1989.
- (5) Az egyik legfontosabb és legismertebb csoportos nevelési kísérletről a következő tanulmány ad számot: BLANEY, N. T.–STEPHAN, C.–ROSEFIELD, D.–ARONSON, E.: *Kölcsönös függés az osztályban: vizsgálat a helyszínen= Előítételek és csoportközi viszonyok. Válogatott tanulmányok*. Szerk.: CSEPELI GYÖRGY. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest 1980. – A hazai csoportos nevelési kísérletek közül különös figyelmet érdemel az alábbi három tanulmány: GABNAI KATALIN: *Dramajátékok gyermekeknek, fiataloknak, felnőtteknek*. Tankönyvkiadó, Budapest 1987; G. DONÁTH BLANKA: *Személyiségformáló kiscsoportmunka az iskolában*. Akadémiai Kiadó, Budapest 1980; BENDA JÓZSEF: *Lépések egy humanisztikus iskola felé*. Új Pedagógiai Szemle, 1993. 9. sz., 70–81. old. A volt szocialista országokban működtetett közösségi nevelés a kudarc tanulságos példája.
- (6) CHANCE, M. R. A.–JOLLY, C.: *Social groups of monkeys, apes and men*. Jonathan Cape/E. P. Dutton, New York, London 1970. L. továbbá CSÁNYI VILMOS: *Etológia* című könyvének *A társas viselkedés* című fejezetét. Nemzeti Tankönyvkiadó Rt., Budapest 1994, 447–516. old.; valamint EIBL–EIBESFELDT, I.: *Human Ethology*. Aldine de Gruyter, New York 1989, 289–320. old.
- (7) CSÁNYI VILMOS: *Etológia*, i. m., 457. old.
- (8) MORENO, J. L.: *Who shall survive?*, i. m.
- (9) LEWIN, K.: *Csoportdinamika*, i. m.
- (10) DARWIN, Ch.: *The expression of emotion in man and animals*. Murray, London 1872.
- (11) NAGY JÓZSEF: *Komponensrendszer-elmélet és nevelés*. Iskolakultúra, 1997. 2. sz., 73–78. old.
- (12) NAGY JÓZSEF: *Kötődési háló és nevelés*. Iskolakultúra, 1997. 9. sz., 61–71. old.
- (13) L. pl. CSÁNYI VILMOS: *Etológia*, i. m., 453–454. old.
- (14) L. a 8. sz. jegyzetet!
- (15) L. pl. SHARAN, S. (1984): *Cooperative learning in the classroom*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, Hillsdale, New Jersey, London; DISHON, D. and O'LEARY, P. W. (1984): *A Guidebook for Cooperative Learning*. Learning publications, Inc., Holmes Beach, Florida.
- (16) L. az (5) jegyzetet.
- (17) NAGY JÓZSEF–CSÁKI IMRE: *Alsó tagozatos szöveges feladatbank. Standardizált készségmérő tesztek*. 2. kötet. Acta Univ. de Attila József Nominatae, Sectio Paedagogica, Series Specifica, Szeged 1976.
- (18) GOODLAD, J. I.–ANDERSON, T. H.: *The Nongraded Elementary School*. Harcourt, Brace and World Inc., New York etc. 1963.

A tanári elvárások hatása a tanulók teljesítményére

A felnőttek elvárásokat támasztanak a gyerekekkel szemben szinte már a megszületésük pillanatától. A szocializációs folyamat során a gyerek megtanul megfelelni ezeknek az elvárásoknak. A tanuló énképe, önértékelése nagymértékben függ azokról az elvárásokról, amelyeket környezete támaszt vele szemben. Egy lány ritkán álmodik arról, hogy matematikailudós lesz, és többnyire így vannak ezzel a szülők is; egy többszörösen hátrányos helyzetű család pedig nem várja gyermekétől, hogy sztár-ügyvédként keresse kenyerét. Az iskolába lépés után a szülői elvárások tükröződnek abban is, hogy milyen fontosságot tulajdonít az apa és az anya a tanuló sikerének vagy kudarcának egy-egy tantárgyat illetően. Az iskoláskor elérkeztével az elvárások hálójába még sűrűbbre szövődik, a maga feltevéseivel, néha sztereotípiáival, előítéleteivel színre lép a pedagógus is.

A tanári elvárások

A tanári elvárások az interperszonális elvárások sajátos eseteként vizsgálhatók. Interperszonális elvárás-hatásról abban az esetben beszélhetünk, ha *A* személy *B* személy befolyása alatt úgy cselekszik, hogy *B* személy eredeti elvárásainak megfelelően. (1) Az a tanár például, aki azt gondolja tanítványáról, hogy kiváló lesz, általában melegebben viselkedik vele szemben, többet foglalkozik vele, több időt szán rá, amit tanítványa többnyire valóban jó teljesítménnyel viszonz.

Az elvárás-hatás kifejezés *R. K. Mertontól* származik, aki az „önmagát beteljesítő jóslat” fogalmával írta le ezt jelenséget 1948-ban. (2) Az interperszonális elvárások önmagukat beteljesítő jóslatként való működését a hatvanas években a pszichológia területén tanulmányozták. 1968-ban *R. Rosenthal* és *L. Jacobson* azt a hipotézist állították fel, hogy a pszichológiai laboratóriumban tapasztalt elvárás-hatásnak léteznie kell a laboratóriumhoz sokban hasonlító iskolai osztályban is. Híres kísérletük *Pygmalion in the Classroom* címmel jelent meg. (3) Ebben a kísérletben a szerzők igazolták, hogy ha a pedagógusokban sikerül pozitív elvárásokat támasztani a tanulók teljesítményével kapcsolatosan, akkor a tanulók értelmi fejlődése jelentősebb lesz azokhoz viszonyítva, akikkel kapcsolatban a tanároknak ilyen feltevéseik nincsenek. Bár az eredeti kísérlet megismétlésére tett próbálkozások nem minden esetben voltak sikeresek, *R. Rosenthal* és *D. B. Rubin* 1973-as meta-elemzése az interperszonális elvárások hatása körében elvégzett első 345 kísérletet vizsgálva kimutatta e hatás létezését. (4) A fenti kutatások azt bizonyítják, hogy a tanári elvárások is befolyásolják, hogy jól vagy rosszul tanul-e egy-egy diák az iskolában.

A tanári elvárások forrásai

A tanári elvárásokat *Cooper* (5) három típusba sorolja: az első csoportba azok az elvárások tartoznak, amelyek alapja – más információ hiányában – a tanuló egy adott pillanatban nyújtott teljesítménye. A második típusú elvárás arra vonatkozik, hogy milyen iskolai előrehaladást jövendő a pedagógus a tanulónak hosszú távon, tehetségesnek vagy gyengének gondol-

ja-e. Ez utóbbi nem mindig van összhangban a tanuló pillanatnyi teljesítményével (tehetséges, de éppen ma nem tanult...). A harmadik elvárástípus lényege abban áll, hogy a tanárok vagy túl-, vagy pedig alulértékelik a tanuló valamely adott teljesítményét. Ez történik például akkor, ha egy képesség- vagy intelligenciateszt eredményeit tartják biztos előrejelzésnek a tanuló várható iskolai sikereit illetően. A tanulási képességek előrejelzését szolgáló intelligenciatesztekkel kapcsolatos legnagyobb gond abból adódik, hogy az intelligenciát változatlanak, stabilnak és nem dinamikusan változónak tételezik. Az Amerikai Egyesült Államokban különösen elterjedt ez az értelmezés, minek következtében a tanulókat az IQ-tesztek alapján tanulási útvonalukat és későbbi pályafutásukat meghatározó tanulási programba irányítják. (6)

L. Caruthers (7) a tanári elvárásokat befolyásoló tényezőket általánosabban, szociológiai alapon közelíti meg, és a következőképpen csoportosítja:

– *Teljesítmények:*

A tanári elvárások gyakran a tanuló korábbi teljesítményének ismeretére épülnek. Bizonyítékokat találtak arra is, hogy a tanárok elvárásait inkább annak a csoportnak a teljesítményére alapozzák, amelyhez az illető tanuló tartozik, mint a diák egyéni eredményeire. Amerikában a néger tanulók a fehérekével azonos teljesítményekért rosszabb minősítést kapnak, mint a fehérek. (8)

L. Jussim szerint a tanulók korábbi teljesítményei megfelelőek lehetnek ugyan az adott időszak munkájának a minősítésére, de semmiképpen nem alkalmasak arra, hogy előre jelezzék a jövőbeli sikereket. (9)

– *A tanuló osztályba sorolása:*

A kisegítő, speciális osztályokba sorolt tanulókkal szemben alacsonyabb elvárásokat támasztanak a tanárok, mint a normál osztályba járó társaikkal szemben. Különösen súlyos a helyzet a kisebbségekhez tartozó tanulók esetében, akiknek már származásuk miatt is kevésbé sikeres iskolai pályafutást jósolnak az előrejelzések. Ha ez a hátrány még párosul azzal, hogy kisegítő osztályba sorolják a gyereket, a tanár elvárásai alig valószínűsítik a megfelelő iskolai eredményeket.

– *A tanuló társadalmi helyzete:*

A tanárok többet várnak a középosztály gyermekeitől, mint az alacsonyabb társadalmi rétegekből származó tanulóktól. A tanárok általában azokat a viselkedési formákat értékelik kedvezőbben, amelyek a középosztály viselkedési normáihoz igazodnak azokban az esetekben is, ha a tanuló alacsonyabb társadalmi rétegből származik. Az elvárások kialakításában a tanuló szocio-ökonómiai helyzetének még a teszt-eredményeknél is nagyobb szerepe van. J. M. Darley és P. H. Gross kutatásai szerint ugyanazokat a pontszámokat másképp értelmezik a tanárok akkor, ha kedvezőbb társadalmi helyzetű családból származik a tanuló, mint kevésbé kedvező miliő esetén. (10)

– *A tanuló faji, etnikai jellemzői:*

Az adott társadalomban elterjedt faji, etnikai előítéletek jelentősen befolyásolják az egyes tanulóval kapcsolatos előfeltevéseket is. E ponton a szerző saját élményével is alátámasztja a fenti megállapítását. Egy iskola vezetőjének szájából hangzott el a következő kijelentés: „Ebbe az iskolába sok cigánygyereket iratnak, de a felső tagozatban már nincs nagyobb probléma, mert ők úgysem jutnak el odáig.” A jóslat beteljesülése aligha lehet kétséges.

A tanulási képességek előrejelzését szolgáló intelligenciatesztekkel kapcsolatos legnagyobb gond abból adódik, hogy az intelligenciát változatlanak, stabilnak és nem dinamikusan változónak tételezik. Az Amerikai Egyesült Államokban különösen elterjedt ez az értelmezés, minek következtében a tanulókat az IQ-tesztek alapján tanulási útvonalukat és későbbi pályafutásukat meghatározó tanulási programba irányítják.

– *A tanuló temperamentuma:*

Általában a tanárok jobban kedvelik a jól alkalmazkodó tanulókat, akik fegyelmezettek, és nem szeretik a hiperaktív fegyelmezetlenkedőket. A tanuló iskolai magatartása gyakran befolyásolja a tanuló teljesítményének értékelését, ugyanarra a teljesítményre a „jó” magasabb minősítést kapnak, mint a „rosszak”.

J. D. Bamburg az alacsony teljesítményelvárások okait vizsgálva, az alábbi eredményekre jutott:

A tesztek eredményeinek eltulzása mellett gyakori a tanulási képességek félreértelmezése is. A japán és a kínai oktatási gyakorlatnak az amerikaival történő összehasonlítása során megállapították, hogy az ázsiai országokban élő gyerekek veleszületett képességeiket tekintve ugyanúgy különböznek egymástól, mint az amerikai tanulók, de az ázsiaiak a kemény munkát az adottságoknál fontosabbnak tartják az iskolai sikerek elérésében. Ezzel szemben az amerikai gyerekek, tanárok és szülők az adottságokat tartják az iskolai sikerek legfontosabb elemének. Az eredmény az lesz, hogy az USA-ban hisznek az iskolai sikerek előre meghatározottságában. Következésképpen kialakul az a meggyőződés, hogy bármilyen kemény munkát is végeznek az iskolában a gyengébb képességű diákok, nincs remény arra, hogy az adottságaikat meghaladó teljesítményeket produkáljanak. Az amerikai attitűd a legvilágosabban a matematika területén mutatható ki. Az átlag amerikai gyerek egy megoldható matematikai feladatra legfeljebb tíz percet szán, ha ez alatt nem sikerül, akkor feladja, szemben a japán tanulókkal, akik nem hagyják abba a munkát, sőt a szükségesnél lényegesen több időt is képesek áldozni a sikerért. (11)

Az alacsony tanári elvárásoknak az is oka lehet, hogy a tanárnak saját teljesítményével kapcsolatban is kétségei vannak. Vannak olyan tanárok, akik a tanulási célok elérésének kérdését egész egyszerűen arra szűkítik, hogy valahogyan túljussanak a tanórákon. Ezek a pedagógusok nyilván nem tesznek különösebb erőfeszítést tanulók jó teljesítményei érdekében. Más pedagógusok azt nem képesek elviselni, ha a tehetséges tanuló bizonyos területen esetleg többet tud, mint ők, ezért szigorú ellenőrzéssel igyekeznek féken tartani a diákot, s megakadályozni kellemetlen kérdéseit, csökkenteni a teljesítményt.

Szintén az idézett amerikai szerző megállapítása, de magyar körülmények között is érvényes, hogy a forráshiány, az iskolák alacsony támogatottsága következtében a tanár úgy érzi, hogy képtelen megteremteni a megfelelő tanulási környezetet, így a tanulóktól is csak alacsonyabb teljesítményeket várhat (pl. számítógép nélkül az informatikaoktatás eredményességében sem igazán hihet a pedagógus). Ugyancsak figyelemreméltó az a megállapítás, miszerint a továbbképzéseken részt vevő pedagógusok elvárásai saját teljesítményüket és ezen keresztül tanítványaik teljesítményét illetően is pozitív irányban változnak.

Vizsgálataink alapján a magas tanulói elvárások forrásai a kedvező családi háttér (értelmiségi szülők, rendezett család, rendszeres otthoni ellenőrzés), a korábbi iskolai teljesítmények és a pedagógus pozitív benyomása a tanulóról. A negatív elvárások forrásai szintén a családi tényezőkben, a korábbi iskolai eredményekben és a pedagógus saját tapasztalataiban lelhetők fel. (12)

A tanári elvárások hatásának közvetítése

A tanári elvárások hatásának vizsgálatánál elkerülhetetlen feltenni azt a kérdést, hogy miképpen közli egyik személy elvárásait a másikkal úgy, hogy azok önmagukat beteljesítő jóslatokká váljanak. Ez a kérdés két szempontból vizsgálható: a másikkal szemben elvárásokat támasztó személy (adott esetben a tanár) oldaláról és az ezekre az elvárásokra reagáló személy (a tanuló) oldaláról.

R. Rosenthal egy négy tényezős „elméletet” dolgozott ki az elvárás-hatás közvetítéséről. (13) Az első tényező szerinte a *klíma*. A meleg szocio-emocionális klíma arra utal, hogy a tanár magas elvárásokat támaszt a tanulóval szemben. A második tényező a *feed-*

back, a visszacsatolás. A tanárok különböző módon biztosítják a visszacsatolást a magas és az alacsony teljesítmény-elvárások esetén. A harmadik elem az *input*, amikor a tanárok több és nehezebb anyagot tanítanak a tehetségesebbnek hitt tanulóknak. A negyedik tényező pedig az *output*. A tanárok több segítséget nyújtanak azoknak a diákoknak, akikkel szemben magasabb követelményeket támasztanak, mint azoknak, akiktől nem várnak sikeres iskolai teljesítményt.

M. J. Harris és R. Rosenthal 1985-ben száznyolcvan tanulmány metaelemzését végezték el, hogy feltárják az elvárások közvetítésének mechanizmusát. (14) Ezek közt harmincegy olyan viselkedést találtak, amely legalább négy publikált vizsgálatban előfordult mint hatásközvetítő. Statisztikai vizsgálatok segítségével tizenhat olyan elemet szűrtek ki, melynek hatása különösen jelentős az elvárások megvalósításában. Ezek a következők voltak: negatív klíma; fizikai távolságtartás; input; pozitív klíma; a feladathoz nem kapcsolódó viselkedés; az interakciók időtartama; az interakciók gyakorisága; a kérdés; a bátorítás; a szemkontaktus; a mosoly; a dicséret; a tanuló gondolatainak elfogadása; a korrekciót szolgáló feed-back; a bólintás, valamint a válaszra adott idő. A fent említett négytényezős elmélet ebből a listából is levezethető, mint az elvárásokat jellegzetesebben közvetítő tanári megnyilvánulás.

J. E. Brophy és T. L. Good szintén megvizsgálta, hogy milyen módon közvetítik elvárásaikat a tanárok. (15)

Az alacsony teljesítményelvárásokat az említett szerzők megfigyelései szerint a következő módon közlik:

- általános, gyakran megfoghatatlan dicsérettel;
- kevesebb visszacsatolási lehetőséget biztosítanak, mint más tanulók esetében;
- kevesebb erőfeszítésre készítetik ezeket a diákokat;
- a tanuló munkáját, feleleteit gyakran félbeszakítják;
- kevesebb figyelmet fordítanak arra a diákra, akivel szemben alacsonyabbak az elvárásaik;
- ritkábban szólítják fel ezeket a tanulókat, és rövidebb ideig várnak a válaszukra;
- gyakrabban bírálják őket, kiemelve a gyenge pontjaikat;
- kevesebbet mosolyognak rájuk, és kevesebb nemverbális segítséget nyújtanak nekik.

Ez a viselkedésbeli különbség az alacsony teljesítményelvárás következtében az átlagosnál több tanulási problémát okoz a tanulóknak.

A fentiekben láttuk, hogy a tanár hogyan közvetíti elvárásait. A következőkben a tanuló oldaláról vizsgáljuk meg e hatás fogadását.

Az alacsony tanári elvárás a tanuló énképét is befolyásolja. Az iskolai sikerekkel kapcsolatos énkép fontos tényező, bár nehéz pontosan megmondani, hogy milyen erős a hatása a tényleges iskolai eredményekre. Elméleti megfontolásból az énképnek központi szerepe kell legyen a tanulási eredmények létrejöttében, ugyanakkor empirikus vizsgálatok azt igazolták, hogy az énkép és az iskolai teljesítmények kölcsönviszonyának értéke hűsz, ami meglehetősen gyenge kapcsolatra utal. (16)

Az elvárás-elmélet a tanuló énképének alakulását fontos tényezőnek tartja az iskolai sikerek elérésében. Az énképből származnak a tanuló önmagával kapcsolatos elvárásai. Iskolába lépéskor általában magas szintet ütnek meg a tanulók önmagukkal szembeni elvárásai saját iskolai sikereikkel kapcsolatban. Ezt az ön-elvárást erősítik vagy gyengítik a tanuló számára fontos személyektől érkező visszajelzések. A társas kapcsolatok hatása a tanuló énképére nagyon bonyolult hatásrendszeren keresztül érvényesül. Egy jó szándékú dicséret, amit a tanuló egy könnyű feladat megoldásáért kap a tanártól, kedvezőtlen hatást gyakorolhat saját iskolai sikereivel kapcsolatos elvárásaira, mert éreztetik vele, hogy tőle ez is nagyobb teljesítmény, mint amire számítottak. Hasonlóképpen nem változtatja meg a negatív énképet egy jó teljesítmény akkor sem, ha a tanuló a sikert valamilyen külső tényezőnek (szerencse, véletlen) tulajdonítja. (17)

Gyakorlati következtetések

Az elvárás-hatás létezését elfogadva, több kutató foglalkozik azzal, hogy miképpen lehetne csökkenteni a kedvezőtlen elvárásokat, illetve ezeket kedvezővé alakítani. J. D. Bamburg szerint az alacsony elvárások korrekciójához a következő interakciókat szükséges vizsgálnunk:

1. az osztályon belüli tanár-diák kölcsönhatást;
2. az osztály és az iskola közti kapcsolatot;
3. az iskola és a szülők egymásra hatását. (18)

Mit tehetünk az elvárások magasabb szintre hozásáért az osztályban?

Elsősorban pozitív kapcsolatot kell kialakítani a tanulókkal, segítve őket a környező világ felfedezésében. A tanulás három szakaszában – a feltárásban, a megértésben és a cselekvésben – egyaránt javítani szükséges a tanár-diák interakciót. L. Caruthers a következő stratégiák és készségek elsajátítását tartja lényegesnek a tanárok eredményesebb munkája szempontjából:

- elvárások, interperszonális készségek;
- curriculum-fejlesztési készségek;
- tanítási készségek;
- tanulási stratégiák;
- alkalmazási készségek és stratégiák. (19)

A tanulás első szakaszában a tanár kifejezi reményét, hogy minden diák képes a tanulásra. A tanár interperszonális készségeivel minden tanulót érdekeltté tesz a tanulásban, és magas elvárásokat támaszt velük szemben. A magas elvárások például a következő viselkedési módokkal adhatók a tanulók tudtára:

- fizikai nyitottság;
- a tanuló érzelmeinek megértése;
- személyes érdeklődés a tanuló iránt;
- a tanuló ösztönzése, hogy találja meg saját tanulása célját;
- olyan oktatási stratégiák használata, amelyek lehetővé teszik, hogy a tanuló elsajátítsa az iskola kultúráját, ugyanakkor megőrizze saját kulturális identitását.

A második tanulási szakaszban a tanár curriculumfejlesztési és tanítási készségei segítenek a tanulónak abban, hogy kapcsolatot találjon az elsajátított ismeretek, valamint saját világa, kívánságai és vágyai között.

A curriculumfejlesztésben a tanárt a multikulturális tartalmak beépítése, a tanuló korábbi tudására való támaszkodás, a megfelelő tanulási idő biztosítása és a tanuló metakognitív stratégiáinak feltárása segíti a magasabb szintű elvárások megfogalmazásában.

Az oktatási készségek akkor szolgálják a teljesítmények javítását, ha

- a tanár minden tanulót felszólít;
- mindenkinek megfelelő gondolkodási időt ad, s nem vár kevesebb ideig a gyengének címkézett tanuló feleletére, mint a jókéra;
- a várakozási idő után újra megfogalmazza a kérdést vagy kulcsot ad a megoldáshoz;
- segít a tanulónak a tanulási technikák elsajátításában;
- megtanítja az iskola által használt nyelvi kódokat;
- segít a tanulónak megérteni, hogy az életben mire tudja használni mindazt, amit megtanult;
- személyre szóló visszacsatolást biztosít a tanuló haladását illetően.

A tanítási-tanulási folyamatban, a tanulási teljesítmények javításában a tanár-diák interakció bizonyos vonatkozásainak kulcsszerepe lehet. A különböző kutatások egybeeső megállapításait H. R. Clarken a TESA (Teacher Expectacion and Student Achievement) elnevezésű vizsgálat (20) alapján az alábbiakban foglalta össze, és tett javaslatot olyan viselkedési módokra, amelyek jobb tanulási eredményekhez vezetnek:

1. Alkalom a válaszáadásra

Az első megállapítás arra vonatkozik, hogy a tanulók a szóbeli kommunikáció során nem egyenlő mértékben vehetnek részt ebben a folyamatban. A kérdések és a válasz lehetőségének felajánlása az egész osztály számára, minden tanuló bevonása a munkába közömbösíti azt a jelenséget, hogy a gyengébb tanulókat kevesebbszer kérdezik, ha jelentkeznék is; tudatosan vagy nem tudatosan, de ritkábban szólítják fel őket. A tanuló kérdésével a tanár egyúttal kifejezi azt a reményét is, hogy a diák képes válaszolni.

Meglepő, és első pillantásra logikátlan, hogy a helyes válasz megalkotásában a jók kapnak több segítséget, mint a gyengék. A magyarázat valójában egészen egyszerű: akitől gyenge eredményeket vár a pedagógus, annak úgyis hiába segít, akkor sem tud válaszolni. Az egyénre szabott, minden tanulónak a maga igényei szerint nyújtott segítség csökkenti a magas és az alacsony elvárások közti különbség megjelenését a tanulók irányában. Hasonló megállapítások tehetők a válaszáadásra biztosított idővel kapcsolatban is. Bár minden józan gondolkodású pedagógus elfogadja, hogy a gyengébbek válaszáára többet kell várni, a fenti logika szerint mégis ennek az ellenkezője történik. („Úgyis hiába várok, akkor se tudja...”). Logikus viszont, hogy az alacsonyabb kognitív szintű kérdéseket a gyengébbek kapják, a magasabbakat pedig a jobbak. A tanár azzal is kifejezheti magas elvárásait, hogy a tananyag egyszerű felidézésénél bonyolultabb gondolkodási művelet elvégzésére is készíti a tanulót.

Azok a tanulók, akik tanári figyelmetlenségéből sorozatosan kimaradnak a kérdésből vagy gyakran kudarcot vallanak a válaszáadásban, megtanulják, hogy alacsonyabb rendűek, és nem is próbálkoznak sikeresen szerepelni, holott ez a probléma tudatos tanári magatartással kiküszöbölhető lenne.

2. A visszacsatolás (feed-back)

A visszacsatolás alkalmazása az oktatás egyik alapelve. A hibás válaszok kijavítása a tanulás eredményessége szempontjából elkerülhetetlen. A jó tanulók hibáit azonban a tanárok gyakrabban kijavítják, mint a gyengékét, ezért ők a tévedéseikből is tanulhatnak. A gyengének minősített gyerekek már abból is érzik, hogy nincs esélyük a sikeres tanulásra, hogy nekik még azt sem mondják meg, miben hibáztak, mert a tanárok nem hiszik, hogy ezt képesek megérteni.

A bátorítás és a pozitív megerősítés a behaviorizmus tanuláselméletének alapja. Ez a tanulást segítő hatás minden tanulónak kijár a jó teljesítményért, nemcsak azoknak, akik egyébként is kiválóak. A dicséret azonban csak valódi teljesítményért hiteles. A tanulónak azt is tudnia kell, hogy mivel érdemelte ki a tanár elismerését. Ez segít neki megérteni, hogy mit értekel különösen egy-egy adott teljesítményben valamely pedagógus, aki a jó tanuló érzelmeit könnyebben elfogadja, mint a gyengékét. A másik érzelmeinek elfogadása a partner tiszteletét, elismerését, és egyúttal a magas elvárások közlését jelenti.

3. Személyközi vonatkozások

A másik emberhez való közelséget a proxemika fejezi ki. A tanulókhöz való kíváncsi térbeli közelség kultúránként változó, de általában megfigyelhető, hogy a tanár kisebb távolságot tart azokkal a tanulókkal, akiket kedvel, mint a többiekkel. Önmegfigyeléssel a pedagógus ellenőrizheti saját magát, és változtathat a szokásain.

Az udvariasság a tanár részéről is kötelező. Ez a magatartás sem egyformán jut minden tanulónak osztályrészül, a kedveltebb gyerekek többet kapnak belőle.

Az érintésről is kimutatható, hogy több jut belőle azoknak, akiket a tanár sokra becsül, mint kevésbé kedvelt társaiknak. Mivel az érintés általában pozitívan hat az emberekre, így a kedvelt diákok plusz jutalomban részesülnek.

A tanuló nemkíváncsi viselkedésének megakadályozásában sem bánnak egyenlő mértékben a tanárok a tanulókkal. Azok a tanulók ugyanis, akikkel szemben tanáraik magasabb követelményeket támasztanak, nem megfelelő megnyilvánulásaikért is enyhébb elmarasztalásban részesülnek, mint kevésbé szerencsés társaik.

Az iskolai klíma szerepéről az elvárások közvetítésében a fentiekben R. Rosenthal négytényezős elmélete kapcsán már szóltunk. Az iskolai klíma javítása segíthet a negatív tanári elvárás-hatások lehetőség szerinti csökkentésében. A hatékony kommunikáció a klíma változásának legfontosabb feltétele. Az iskolai kommunikációt uraló kollegialitás jótékony hatást gyakorol a tanulók teljesítményére. Az iskolában dolgozó felnőttek együttműködése, a tanulókról és az iskolai munkáról folyó partneri eszmecseréje következtében az előadódó problémák és a krízisek hamarabb feloldhatók.

A fentiek értelmében a tanulók teljesítménye akkor javulhat, ha a tanár megkönnyíti és elősegíti a tanulást. Ennek érdekében tisztában kell lennie saját előítéleteivel, sztereotípiáival is. Az ember fejlődésével és tanulásával kapcsolatos ismeretek gyarapítása, az egyes társadalmi csoportok kulturális normáinak, hagyományainak ismerete segít a tanuló helyes megítélésében. A sikeres pedagógus nem származása, neme, társadalmi státusa vagy intelligenciája alapján osztályozza a tanulót, hanem növendékének adottságaira épít, s azok lehetőség szerinti kifejlesztésével járul hozzá ahhoz, hogy az iskolai kudarcokat sikerek váltsák fel.

Jegyzet

- (1) HARRIS, M. J.–ROSENTHAL, R.: *Human Performance Research: An Overview*. Havard University, 1997. <http://www.ul.cs.csmu.edu/books/enhancing/0000001.htm>
- (2) MERTON, R. K.: *The self-fulfilling prophecy*. Antioch Review, 1948. 8. sz., 193–210. old.
- (3) ROSENTHAL, R.–JACOBSON, L.: *Pygmalion in the Classroom. Teacher Expectation and Pupil Intellectual Development*. Holt, Reinhart and Winston, New York 1968. – A kísérletet ismerteti: CSERNÉ ADERMAN GIZELLA: „Önmagát beteljesítő jóslat” a pedagógiában. Tankönyvkiadó, Bp. 1986, 24–29. old.
- (4) ROSENTHAL, R.–RUBIN, D. B.: *Interpersonal expectancy effect: the first 345 studies*. The Behavior and Brain Sciences, 1973. 3. sz., 377–415. old.
- (5) = BAMBURG, J. D.: *NCREL Monograph: Raising Expectation to Improve Student Learning*. NCREL s Urban Education Program in Urban Education Monograph Series, Washington 1994. <http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/educatrs/leadershp/le0bam.htm>
- (6) Uo., 5–14. old.
- (7) CARUTHERS, L.: *Classroom Interactions and Achivement*. 1997. www.ncrel.org/products/noteworthy/loccc.html
- (8) GOOD, T. L.: *Teacher expectation and student perceptions. A decade of research*. Educational Leadership, 1981. 38(5), 415–422. old.
- (9) JUSSIM, L.: *Self-fulfilling prophecies: A theoretical and integrative review*. Psychological Review, 1989. 93. sz., 429–445. old.
- (10) DARLEY, J. M.–GROSS, P. H.: *A hypothesis-confirming bias in labelling effect*. Journal of Personality and Social Psychology, 1983. 44. sz., 20–33. old.
- (11) BAMBURG, J. D.: *NCREL Monograph...*, i. m., 4. és 7. old.
- (12) A vizsgálat pontos bemutatását l.: CSERNÉ ADERMAN GIZELLA: „Önmagát beteljesítő jóslat”, i. m., 101–109. old.
- (13) ROSENTHAL, R.: *On the social psychology of the self-fulfilling prophecy: Further evidence for Pygmalion effects and their mediating mechanisms*. MSS Modular Publications, Module 53., New York 1986.
- (14) HARRIS, M. J.–ROSENTHAL, R.: *Mediation of interpersonal expectancy effects: 31 meta-analyses*. Psychological Bulletin, 1985. 97., 363–386. old.
- (15) BROPHY, J. E.–GOOD, T. L.: *Teacher s communication of differencial expectation for children s classroom performance: some behavioprpal data*. Journal of Educational Psychology, 1970. 61., 369–374. old.
- (16) WALBERG, H. J.: *Improving the productiviti of America's scools*. Educational Leadership, 1984. 41., 19–30. old.
- (17) RIFFEL, J. A.: *Academic Self-Concept and Student Achievement: Some Implications for Nativ Education*, 1997. [http://www.mbnet.mb.ca/\(map/edself.htm](http://www.mbnet.mb.ca/(map/edself.htm)
- (18) BAMBURG, J. D.: *NCREL Monograph...*, i. m.
- (19) CARUTHERS, L.: *Power teaching: Principle of empowerment*. Mid-continent Regional Educational Laboratory, Kansas City 1994.
- (20) CLARKEN, H. R.: *Toward Bias-Free Teaching: Gender Equity in the Classroom*. 1995. <http://www-ais.acs.nmu.edu/staff/rcclarkev/China Papers/NGOWomenConference.html>

Tudomány és Szabadság

„I almost think it is the ultimate destiny of science to exterminate the human race.”

Thomas Love Peacock

„...a legnagyobb tévedés, amit az emberiség elkövet, az, hogy a tudományról úgy hiszi: a teljes igazság birtokosa...”

C. F. v. Weizsäcker

Korunk emberét különös, nehezen megélhető, feszült szituációba kényszeríti ellentmondásos önértelmezése. Teoretikus, főként a természettudományok alapján tájékozódó reflexiója szerint az anyagi világ része, következésképpen éppoly determinált cselekvő, mint a fizikai világ bármely más összetevője, illetve szereplője. A mindennapi gyakorlatban azonban mégis úgy cselekszik, mintha szabad lenne: olyan társadalmi intézményeket alkot – így például a jog intézményét –, továbbá olyan aktivitást fejt ki – tudományt, filozófiát –, valamint olyan értékdimenziók – esztétikum, etikum – vonzásában tapasztalja önmagát, melyek a szabad önmeghatározás autonómiájának feltételezése és a szabadság állítása nélkül értelmetlenek, pontosabban érvénytelenek.

A modern ember önértelmezésének feszültsége

Az embernek mint az anyagi világ szereplőjének a meghatározottsága éppoly *kemény tény*, mint amennyire *szigorú követelmény* a szabadság állítása, kivált az erkölcsiségben. E feszültség oka – hangzik az európai bölcsélet legmarkánsabb opciója, a metafizika filozófiai beállítódásának mértékelő megfogalmazásában – nem az értelmező ember merő önkénye, hanem az ember létének stabil és állandó, egy szóval: *metafizikai szerkezetéből* következik. Egy antropológiai tényállás fogalmazódik meg benne feszes dichotómia formájában: *az ember szellem a világban*. Amit tehát az újkori értelmezés formálisan kijelent, arról – szögezi le a metafizika hűvös tárgyilagossággal – aligha állíthatjuk, hogy „újkori”, „modern”, hiszen egy metafizikai tényállás *érvényessége* – legalábbis a klasszikus metafizika szemléletében – lényegéből következően nem függ szellemtörténeti korszakoktól.

Ez alkalmasint igaz; de legalábbis szerfölött higgadt és megfontolt. Mégis, minden érthetősége és józansága ellenére marad bennünk némi kielégületlenség, csillapítatlan nyugtalanság. Mintha ez a túlságosan is hűvös megfogalmazás nem fejezné ki azt a drámaiságot, ami ennek a – megismétlem: bizonyosan igaz – metafizikai tényállásnak éppen az *újkori megtapasztalása*. Vajon nem szenvedélyesebb és gyötrőbb a modern ember ön-

A tanulmány a Pax Romana 29. kongresszusán (Pannonhalma, 1997 április) elhangzott előadás alapjául szolgáló dolgozat rövidített és átdolgozott változata. A teljes gondolatmenet részletes kifejtése a kongresszus előadásait tartalmazó kötetben lesz olvasható, mely várhatóan 1997 második felében jelenik meg.

értelmezésének feszültsége, a tudomány kérlelhetetlen szigorának és a szabadság szint-
 úgy kérlelhetetlen követelményének konfliktusa, semhogy azt efféle lapidáris, kimért
 metafizikai tételekkel ki lehetne oltani?! Talán még csillapítani sem! Mert ha igaz is,
 hogy az ember „szellem a világban”, azért ez a szellem a történelme folyamán különbö-
 zőképpen érezte magát az univerzum ezen szegletében, különböző világokat vont, ottho-
 nokat épített maga köré, más és más módon észlelte önmagát és világát, melyet – akár
 maga emelte, akár mint az istenek alapítását (el)fogadta – egyaránt érzett már börtönnek
 és valódi otthonnak.

Nos, a modern értelmezésben nem is az az új, amit *tételszerűen állít*, hanem az a *fe-
 szültség*, amit a két pólus között *észlel*.

Ahhoz, hogy megértsük, mi a szóban forgó antropológiai összetettség újkori megfogal-
 mazásában a sajátosan modern, azaz, hogy lényegében mitől új és miért oly erőteljes a
 dichotómiának ez a megtapasztalása, vizsgáljuk meg a két póluson elhelyezkedő elemek
 – a tudomány és a szabadság – szellemtörténeti előzményét, illetve azt a forrást, amely-
 ből tapasztalatuk fakad.

A tudomány eszméjét a görögségtől örököltük, a szabadságra pedig a zsidó-keresztény
 kinyilatkoztatás szabadít-szólít fel.

Görögség és tudomány

A görög létérzékelés szerint a valóság κόσμος. Az antik κόσμος-tapasztalat minősé-
 gi-esztétikai jellegű: a világ a rendezettség, szépség tagolt látványát nyújtja a szemlélő-
 dőnek. „A bölcsek is azt mondják (...) hogy kölcsönösség (κοινωνία), barátság, egybe-
 hangzó rend (κοσμιότης), józan mérték és igazságosság fűzi össze az eget s földet, az
 isteneket s az embereket. Ezért nevezik a mindenséget κόσμος-nak vagyis világrendnek”
 – olvassuk Platón egyik dialógusában (Gorgiasz 507 e-f).

Hasonlóképpen vélekedik *Arisztotelész*. A gömb alakú univerzum, középpontjában a
 mozdulatlan Földdel, keletkezés nélküli és el nem múló, egyetlen és egyedülálló, élőlény,
 tökéletes, jó, szép és isteni; kívül nincs semmi, még úr sem. A κόσμος-t belső egység
 és szerkezetének teleologikus volta jellemzi.

A szemmel érzékelhető tagoltságnak megfelelő és alapjául szolgál az értelemmel látha-
 tó rendezettség, vagyis „érthetőség”. Ez az érthetőség nem azonos az újkori intellektua-
 lizmussal, hanem a θεωρία platóni módja. Amennyiben ugyanis a valóság κόσμος,
 vagyis rendezett, tagolt egész – melyben az ember, a λόγος-szal rendelkező lény maga is
 μικρο-κόσμος –, annyiban a valóság megismerhető. A megismerés a görög tudomány-
 eszmény szerint – és a κόσμος-tapasztalatnak megfelelően – szemlélő, „esztétikai”, az-
 az teoretikus ismeret, tulajdonképpen látás.

Ez a κόσμος-tapasztalat hagyományozódik át – ámbár nem csekély módosítással – az
 újkori tudományeszménybe. Ennek megfelelően az újkori ember programja a valóság tel-
 jes megismerése a tudomány formájában. Ez a klasszikusnak mondható program azon-
 ban már nem a klasszikus görög léttapasztalat normájához igazodik, hanem egészen más
 szándék hevíti. A változás jól érzékelhető a kozmosz-fogalom jelentéstartalmában be-
 következett átalakulás révén. Amiként a görög θεωρία mint az ember és a létező között
 zajló igazság-esemény nem azonos az újkori *teóriával* mint az emberi intellektus modell-
 készítő aktivitása nyomán megfogalmazódó *elmélettel*, hasonlóképpen különbözik az új-
 kor „kozmosz”-fogalma a görög κόσμος kifejezés tartalmától. Immár nem az általa jel-
 zett valóság rendezettségére, szépségére utal, nem esztétikai *értéket-minőséget* nevez
 meg, hanem csupán – noha bizonytalanul – *menyiségi* karakterre vonatkozik: valami
 roppant hatalmas teret, ürességet, űrt jelent, így például a „kozmosz” jelzőben. Az újko-
 ri kozmosz *menyiségi végtelensége* viszont *negatív minőség*, amennyiben a lét ember-
 rel szembeni *idegenségének*, közömbösségének kifejeződése. Ezt a tapasztalatot az újkor

határmezsgyéjén *Blaise Pascal* (1623–1662) fogalmazza meg elsőként: „Le silence éternel de ces espaces infinis m’effraie.” (1) A fogalmi különbözőség két „világ” különbözőségét tárja fel: az antikvitás embere által érzékelt „világ-természet” más, mint a modern emberé. Az ember ma egy jelentésétől megfosztott és transzcendens jelenlét nélküli, homogén kozmoszban élőknek tapasztalja önmagát. Az ugyancsak francia *Jacques Monod* (1910–1982) szerint „az embernek ideje végre felébrednie évezredek álmából, felismernie teljes magárahagyatottságát és radikális idegenségét. Elvégre ma már tudván tudja, hogy helye a cigányé egy olyan univerzum peremén, amely süket a zenéjére és közömbös a reményeivel, szenvedésével, de még a büntetteivel szemben is”. (2)

Az újkori kozmosz nem hordoz esztétikai értéket, hanem csupán az emberi – megismerő és átalakító – tevékenység *nyersanyaga*. Ennek a változásnak a következtében immár a megismerés sem kizárólag *θεωρία*, nem a kozmosz rendjének szemlélése – hiszen éppen a szemlélhető rend mint az esztétikailag észlelhető tagoltság és forma tűnik el az újkor létérzékelésének optikájából –, hanem átalakító, formáló, praktikus, teremtő. Nem *θεωρία*, hanem *τέχνη*. Míg a görög tudományeszmény értelmében az antikvitás csupán szemlélte a létezőt, úgy, mint valami műalkotást, bizonyos távolságban maradva tőle és nem érintve egész-voltát – elvégre csak így maradhatott az esztétikai tapasztalat tárgya –, addig az újkor *homo fabere* odalép a létezőhöz és szétbontja, majd átalakítja, végül pedig maga hoz létre újabb és újabb létezőket.

Joggal vetődik fel a kérdés: mi okozta ezt a változást, milyen ok idézte elő a valóság esztétikumának kiüresedését, a természet naturalizálódását? Illetve milyen mélyebb, a létérzékelés alapjában bekövetkezett változás tette lehetővé, hogy a görög szemléletben rejlő tudományosságnak a görög létérzékelésben eleve adott, ám az esztétikai karakter folytán visszafogott potenciálja immár minden minőségi normától mentesen rászabaduljon, mintegy rázúduljon a valóságra? Miért veszítette el esztétikai értékét a létező, és miért válhatott a póre és tudásra éhes megismerés merőben passzív és a megismerőnek kiszolgáltatott tárgyává?

Az ember ma egy jelentésétől megfosztott és transzcendens jelenlét nélküli homogén kozmoszban élőknek tapasztalja önmagát. Az ugyancsak francia Jacques Monod (1910–1982) szerint „az embernek ideje végre felébrednie évezredek álmából, felismernie teljes magárahagyatottságát és radikális idegenségét. Elvégre ma már tudván tudja, hogy helye a cigányé egy olyan univerzum peremén, amely süket a zenéjére és közömbös a reményeivel, szenvedésével, de még a büntetteivel szemben is”.

A modern tudomány vallási alapja

Az imént megfogalmazott kérdés már sejteti, hogy a változás oka nem a tudományban keresendő, és – a mai közkeletű és szívós látszat ellenére – nem a tudomány dönti el, hogy az ember miként viszonyul a valóság egészéhez. A valóság esztétikai érzékelése nem a tudományos vizsgálat nyomán szűnik meg, hanem éppen fordítva, az esztétikai észlelésnek kell visszahúzódnia azért, hogy felerősödhessék a tudományra jellemző „semleges-tárgyi” vizsgálódás. Kinek jutna eszébe egy *Csontvári-képet* mint „esztétikai alany”-t „tudományos tárgyi” vizsgálatnak alávetni? Ez nyilván csak akkor lehetséges, ha az ember *kikerül* vagy *kilép* a műalkotás esztétikai teréből, miáltal olyan „esztétikán kívüli” aspektusok kínálkoznak fel, amelyek addig nem voltak érzékelhetők (pl. hogy meghatározott méretű, különböző fizikai hatást keltő színeket és formákat tartalmazó „tárgy”

van előtünk, mely a falon lóg, mérhető súlya van és ott a bal felső sarkán penészes, ezért restaurálni kell... stb.). Ahhoz, hogy a műalkotás „tárgy” lehessen, valamiként profanizálódnia kell. Ámde mit jelent a profanizálódás, és főként: miféle különös okok folytán válik profánná a valóság? Ha a »profán« a »szent« társ-fogalma, akkor a keresett ok nem lehet más, mint *vallási*.

A görög vallásban az istenek nem függetlenek a világtól, nem transzcendensek, hanem rá vannak utalva a világra mint megmutatkozásuk terepére és eszközére. Egy görög isten *kép-telenség* a világ nélkül vagy a világon „túl”. A természet éppen az istenek megjelenési helyeként mutatkozik maga is valamiként isteninek – azaz valóságosnak – a minőségi (lét)tapasztalatban. A görög isten nem a „hit” láthatatlan valósága-tárgya, hanem az esztétikai megtapasztalás „látható” formája, a valóságos világ reális-immanens aspektusa. Ilyen értelemben a görög κόσμος-tapasztalat egyszersmind „vallási” jellegű – így és ezért minőségi, szemben a minden vallási jellegétől megfosztott, profán, így és ezért mennyiségi újkori kozmosz-felfogással.

A szóban forgó módosulás, vagyis a természet deszakralizál(ód)ása – egyebek között, de legfőképpen – a zsidó-keresztény teremtés-hittel függ össze, mely a természetet, a világot megfosztja a »szent« diffúz jelenlététől, szakrális karakterétől, és Istentől merőben különbözőnek, „profán”-nak mondja. Ezzel megszűnik a numinosum és a „természet” ama kapcsolata, mely a görög létérzékelésben fennállt.

Ez már a fogalomhasználatban érzékelhető. Az Ószövetség nem ismer a görög κόσμος-nak megfelelő fogalmat és idegen tőle a görög kifejezés tartalma is. Az ószövetségi hívő soha nem tekintette a világot valami önmagában fennálló és elégséges valóságnak, miként az eleai *Hérakleitosz*, aki egyik töredékében így vall: „...Ezt a κόσμος-t itt, amely ugyanaz mindenkinek, sem isten, sem ember nem alkotta senki, hanem volt mindig és van és lesz örökké élő tűz, amely fellobban mértékre és kialszik mértékre.” (3) Az ószövetségi ember számára a világnak mindig csak Istennel összefüggésben, Isten teremtményeként van értelme és jelentése. Filozófiai értelemben vett világképet az *Ószövetség* nem dolgozott ki, minthogy teljes egészében hiányzik belőle a görög bölcseletre jellemző kozmosz-szemlélet és spekuláció. „A természetet, a kozmikus jelenségeket és elemeket nem vizsgálja önmagukban, hanem – akár pozitív, akár negatív ítéletet formál róluk – mindig a teremtőjükkel és urukkal való viszonyban Isten eszközeiként látja azokat.” (4)

A κόσμος deszakralizálása nyomon követhető az *Újszövetség* terminológiájában is. A görög kifejezés több ízben előfordul, a világ, illetve az összes teremtett dolog, az *Ószövetség* „ég és föld” kifejezésével azonos jelentéssel. A kozmosznak van kezdete és vége. Azért egyetlen és egyedülálló, mert Isten egyszeri és egyedülálló teremtő tettének eredménye és egyetlen üdvösségi tervének eszköze. Lakóhelye az embernek, minden értelmes és értelemmel nem rendelkező lénynek, továbbá színhelye Isten üdvözítő cselekvésének. S ami alapvetően eltér a görög κόσμος-tapasztalattól: jelenti a bűnös, bukott, Istennel szembenálló világot, a szenvedés és az igazságtalanság dominiumát.

A filozófiai kérdés és vizsgálódás, vagyis a valóság értelmi és érthető egységének, a létezők pluralitását mint egy és ugyanazon realitást megalapozó elvnek, az ἀρχή-nak az értelmi kutatása teljesen hiányzik az Ó- és Újszövetségből egyaránt. Az atyák, majd a próféták, végül Jézus Krisztus Istene nem a görög bölcselők ἀρχή-ja. A világ nem azonos a görögök κόσμος-ával, az örök törvények által elrendezett értelmes egységgel, mely vagy örök, vagy szintén örök törvények által – a végső Egy emanációjaként – örökké keletkezik. „Az *Újszövetség* számára Isten nem az ἀρχή-t kutató kérdésre adott választ jelenti; nem princípium, amelynek alapján érthetővé válik a világ egysége és rendje, fennmaradása és változása. Az *Újszövetség*nek nincs elmélete a világ keletkezéséről, sem törvényszerűségeiről; nem ismeri a természettörvény fogalmát. Az *Újszövetség*: hit Istenségben, a teremtőben, azaz, számára Isten nem tartozik a világhoz annak életerejeként és törvényeként (...) hanem a világon túl, vele szemben létezik. Sajat akarata szerint, a sem-

miből teremtette meg, akarata szerint uralkodik felette és véget fog vetni neki akarata szerint. (...) Az *Újszövetség* számára a teremtés gondolata nem kozmológiai teória, mely minden egyes létmozzanatnak és történésnek a végső egész egységében való megértését tanítja, és az embert is úgy törekszik megragadni, mint a végső egész összefüggésébe illeszkedő szerves elemet; hanem a teremtés-gondolat azt jelenti, hogy Isten mindenkor az én Uram, aki az életemet adja, és aki előtt semmi vagyok, akinek köteles vagyok tisztelgetni, hogy teljesítem akarátát és elismerem kegyelmét.” (5)

A zsidó-keresztény isten-, illetve világtapasztalatban Isten transzcendens, azaz független a világtól, a világ pedig bár létében a teremtés révén Istentől függ, nem azonos Isten tartózkodási helyével, hanem autonóm, nem-isten, még csak nem is isteni, hanem teljesen „világi”. A világ nem Isten epifániája vagy megtestesülése, és Isten nem a világ egyik immanens aspektusa. A transzcendens Isten nem szorul rá a világra, mint a görög istenek, mert – egyrészt – nem szükséges egyáltalán megmutatkoznia, önmagát nyilvánkoztatnia, illetve – másrészt – megmutatkozhat a természetben „kívül” is, nevezetesen az emberben, annak autonóm belső világában, a „személy”-ben, a „lélek”-ben. Így tehát nem a világ és a természet Isten tartózkodási helye – noha ott is jelen van, miként az alkotó az alkotásában, továbbá ontológiailag folyamatosan fenntartja (*creatio continua*) –, hanem az emberi lélek. Ezért a világ és a természet nem szent, hanem alakítható, formálható. Szent viszont az emberi *személy*, éppen mert Isten sajátos megjelenési helye.

Ennek következtében megváltozik a természet (φύσις – natura) jelentése. Midőn Seneca a *natura* követésére szólítja fel a boldog életre vágyakozó kortársait, (6) akkor nyilvánvaló, hogy a sztoikus filozófus számára a „természet” még a görög φύσις-szel azonos és (isteni) minőséget jelent, elvégre a boldogság pozitív érték-minőség és nem érték-neutrális mennyiség. Az antik szemléletben nem létezik az újkori értelemben vett naturalizmus. Seneca *natura*-fogalma és a modern természettudomány természet-fogalma két különböző „világ”. – Hasonló átalakulás megy végbe a τέχνη jelentésében. Arisztotelész szerint a τέχνη mint a mesterségbeli fogások, jártasságok összessége rokon a φύσις-szel, következésképpen egymással helyettesíthetők. Innen a felszólítás: „a kézműves mesterségnek [τέχνη] a természetet kell utánóznia” (*Fizika II.*, 2, 194 a 21). Ezzel szemben Paracelsus már így fogalmaz: „A természet óriási kiterjedésű műhely, amelyben ott a rendelkezésre álló nyersanyag és szerszám, melyek csak a működtetőre [operator] várnak...” Egy efféle személetnek az előzetes föltétele a természet mint egy mindenható Istennek önnön valóságától különböző teremtése, továbbá az ember mint a teremtető és mindenható Isten képmásának az eszméje. Az ember immár nem az antik értelemben vett, önmagában elégséges τέχνη-vel rendelkező φύσις normáihoz igazodik, hanem a természet Alkotójához méri magát, és Teremtőjét követvén, szuverén módon, *birtokosként* és *gazdaként* viszonyul a természethez.

*A szóban forgó módosulás,
vagyis a természet
deszakralizál(ód)ása – egyebek
között, de legfőképpen – a zsidó-
keresztény teremtés-hittel függ
össze, mely a természetet,
a világot megfosztja a »szent«
diffúz jelenlététől, szakrális
karakterétől, és Istentől merőben
különbözőnek, »profán«-nak
mondja. Ezzel megszűnik
a numinosum és a »természet«
ama kapcsolata, mely a görög
létérzékelésben fennállt.*

Tudás és sors-tapasztalat – Hit és istentapasztalat

Jóllehet az európai-újkori tudományeszmény eredete a görög léttapasztalat, mindazonáltal – miként az eddigi fejtegetésekből kitűnik – lényeges változtatásokkal. Már szól-

tunk a világ κόσμος-ként való érzékelésének megváltozásáról, melynek következtében az újkorra elhalványul, majd a technika világhódításának következtében teljesen eltűnik a világészlelés alapvető minőségi-esztétikai jellege. Van azonban egy további elem is, amely úgyszintén változáson megy át az újkorra.

A görög κόσμος-tapasztalat nem az egyetlen eleme volt a görög létérzékelésnek, hanem ellensúlyozta a sors, az ἀνάγκη-tapasztalat. Ez arról ad hírt, hogy a valóságnak van olyan aspektusa, amely kívül esik a megismerés lehetőségén, így persze egyszersmind a κόσμος-on is.

A világ és reális aspektusai, az istenek, egyaránt megismerhetők. A görög filozófia kibontakozása úgy is értelmezhető, mint a vallási-mitikus létérzékelésben megjelenő-szemlélhető istenek racionalizál(ód)ása: a filozófiában a logosznak a mítoszból való kiválása során az istenek metafizikai tételekké profanizálódnak. Immár az értelem szemléli-érzékel-látja az isteneket, de a maga módján, azaz racionálisan: metafizikai igazságok formájában. Az így látott tételeket azután második lépésben a mítoszban szereplő istenek ellen fordítva, valláskritikát gyakorol. Ilyenformán felülkerekedik a logosz, mely a létnek már szűkebb tartományát érzékeli. Ami észlelési területén kívül esik, az éppen a sors, amely megismerhetetlen, kifürkészhetetlen, kiszámíthatatlan. Pontosabban fogalmazva: a sors nem ismerhető meg önmagában, hanem csak akkor, amikor megvalósul, azaz utólag. Éppen ezáltal van kivéve az ember rendelkezése alól. Vagyis nem az ember dönt arról, hogy megvalósítja-e vagy sem, hanem csak döntéseiben és végrehajtott cselekvéseiben válik valósággá, így tehát csak akkor ismerhető meg, amikor már megtétt, s megváltoztatni nem lehet. A befejezett, bevégzett cselekvés a végzet. Ebben az értelemben a végzet magában foglalja a cselekvést el- és meghatározó „szabad” akaratot is; lásd Oidipusz sorsát.

Amiként a görög κόσμος-tapasztalattal szemben a zsidó keresztény teremtésteológia egészen más természetérzékelést állít, ugyanúgy az antik sors-tapasztalat helyén is valami egészen mást találunk a zsidó keresztény paradigmában. Mintha minden ellentétes lenne. A numinózus görög κόσμος helyén itt Isten teremtése áll, mely merőben profán; a megismerhetetlenként negatív ἀνάγκη helyén pedig a teremtő Isten abszolút pozitív μυστήριον-ja. Ez ugyan szintén megismerhetetlen, ám a „megismerhetetlenség” a zsidó-keresztény léttapasztalatban egészen mást – filozófiailag fogalmazva: abszolút *pozitivitást* – jelent, mert a kinyilatkoztatás horizontjában helyezkedik el és az üdvrend perspektívájában érvényes. Hogy miképpen lehet a *megismerhetetlenség abszolút pozitivitás*, annak „megértése” végett tegyünk egy rövid kitérőt.

Exkurzus: A görög és a zsidó léttapasztalás különbözősége

A látás mint tudás

A görögök számára a κόσμος „értelmes”, azaz rendezett egész, melyre a szellemi nézés, a θεωρία irányul. A nézés lehet „tapintatos” szemlélés, vagy „megragadó” vizsgálódás. Mindkettő viszonyba lép a létezővel, de eltérő szándékkal és eltérő eredménnyel. A szemlélés *elidőz* a létező *jelenlétében*; célja a látvány révén részesedni a megjelenő létező létében, azaz *igazságában*. Ezzel szemben a kutató vizsgálódás fürkésző pillantása be akar hatolni a létezőbe, annak legvégső szegletéig. Célja nem az eredeti értelemben vett θεωρία mint az „igazság őrző nézése” (Heidegger), hanem a *megismerés*, az *ἐπιστήμη*, a *tudás*. A tudásban az ember úgy tartózkodik a létező jelenlétében, hogy folyamatosan látja. A létező a látás „tárgya”. A látás mint tudás – *birtoklás*; a megismerésre irányuló törekvés a létező bizonyos pozícióba kikényszerítésével egyenértékű: „...a megismerés (...) az érzékeléshez és az érzéki észrehevéshez (apprehenzió) kötődik, valamint a megragadáshoz, egészen a *megragadottig* rögzíti a fogni konkrétságát, vagy emlékeztet arra, szintéziseiben pedig utánozza a fogás mozdulatát, függetlenül az idealizálás fokától, amire a tudás – mint látás – képes; szintézis mint elkobzás és gyülekezés. Me-

taforák, amelyeket komolyan és szó szerint kell vennünk. Az immanencia fenomenológiájának részei” – írja Emmanuel Levinas. (7)

A tudás növekedni akar, azaz látni minél többet és minél biztosabban. Ennek érdekében a jól láthatóság pozíciójába kényszeríti a létezőt. Épp e kényszerítés következtében lesz a létező a látó mint *voyeur* szemlélésben megvalósuló birtoklásának „tárgy”-a. Minél inkább érvényesíti a látó a létező fölötti hatalmát, vagyis minél erőteljesebben képes rögzíteni és megtartani a tárgyat az *objektum* pozíciójában, annál inkább ébred saját erejének tudatára, tapasztalja meg önmagát, tehát annál inkább válik *szubjektummá*.

Ebből következik a *tudás dialektikája*: a birtoklás megfosztja másságától a létezőt, ezáltal megszünteti. Mivel azonban épp a létező mássága és maga a létező erősíti meg a szubjektumot szubjektum voltában, a másság megszüntetése a szubjektum mint szubjektum önfelszámolásába torkollik.

A tudás „concupiscentiá”-ja

Ámde mi történik akkor, ha a szubjektum olyan valósággal találkozik, amely az iménti értelemben nem ismerhető meg, mert titok, „misztérium”? Nyilvánvaló, hogy egy olyan létezővel szemben, amely nem engedelmeskedik a látványba kényszerítő erőnek, a megismerő-alávető aktivitásban tételeződő szubjektum nem képes önmaga lenni. A szubjektum főként olyan létezők társaságát keresi, ahol ő az úr. Ha mégis „bejelentkezik” egy olyan valóság, amely nem vethető alá a tudás birtokló hatalmának, mert megmutatkozik ugyan, de nem engedi át magát s így nem válik a szubjektum zsákmányává, akkor a szubjektum úgy reagál, hogy tagadja a szóban forgó valóságot: megtagadja tőle a létet, avagy kitagadja a lét jogából. Elfordul tőle,

vagy – a megismerő ész cselével – visszavezeti valami másra, amit már birtokol. A szubjektum mindkét esetben újult erővel állítja önmagát, csak hogy immár a megtagadott valóság helyén feltáruló – *semmivel* szemben. Az eredmény: a szubjektum megsemmisülése.

Am a szubjektumot tételező megismerő hódítás mégsem az egyetlen egzisztenciális mód a létezők társaságában.

A hit

A meghódításra törekvő tudással szemben a *hit* olyan tartózkodást jelent a létező jelenlétében, mely nem párosul a létezőt fürkésző-kutató pillantással. A hit nem birtoklás, a hívó nem kényszerít, hanem megőriz: hitének „tárgyát” megőrzi *annak* más-létében, azaz „alanyiságában”. Ezáltal a létező, amire a hit irányul, nem a szubjektum erejének alávetett „tárgy”, hanem a hívóval szemben szabadon érvényesülő „alany” – *személy*. Csak a hitben őrződik meg a létező saját önmaga – természetesen csak ama létező, amely valóban önmaga. Nem minden „létező” alkalmas – ontológiailag – arra, hogy a hit „Másik”-a lehessen, hanem csak olyan valóság, amely őseredendően Van, minden porcikájában Én, vagyis abszolút értelemben Személy.

Ebből következik a *hit dialektikája*: a hit megőrzi a másik létezőt a maga másságában, s ezáltal a hívó önmagát is megőrzi, mert minél inkább megőrzi a másikat mint partnerét annak másságában, annál inkább *megőrződik* önmaga a saját mivoltában.

A tudás növekedni akar, azaz látni minél többet és minél biztosabban. Ennek érdekében a jól láthatóság pozíciójába kényszeríti a létezőt. Épp e kényszerítés következtében lesz a létező a látó mint voyeur szemlélésben megvalósuló birtoklásának „tárgy”-a. Minél inkább érvényesíti a látó a létező fölötti hatalmát, vagyis minél erőteljesebben képes rögzíteni és megtartani a tárgyat az objektum pozíciójában, annál inkább ébred saját erejének tudatára, tapasztalja meg önmagát, tehát annál inkább válik szubjektummá.

Tudás és sors. Hit és misztérium

Voltaképpen csak a tudásnak van tárgya, objektuma; a tudó *másika* a *tárgy*. A hit *sze-mélyek* közötti viszony, amely találkozásként jön létre. A hívő *Másika* a Személy, akit lé-tében megőriz a feléje irányuló tekintet, s aki ezért léteiben megőrzi a reá tekintőt. A görögök világában a hitnek nincs semmiféle szerepe. A látó tudás biztonságára törekvő lé-tezésben az egyetlen megismerhetetlen „másik” – a „sors”. Ez nem kényszeríthető a lá-tás objektumának pozíciójába. Noha folyvást hírt ad magáról, mégsem tehető a megisme-rés rögzített célpontjává, mert kívül esik a láthatóság tartományán. Onnan küldi végzéseit, melyek a legszabadabbnak vélt és a legteljesebb autonómiában fogant egyéni döntéseket is megpecsételik. A sors a szabadságba is befészkei magát, s ez önmagában elegendő ahhoz, hogy az egész emberi létezés tragikus legyen. A sorssal nem lehet találkozni, mert mindig a *nyomunkban* van és a sarkunkra hág. Soha nem látjuk, de mindig magunkon érezzük súlyos és arctalan tekintetét.

A bibliai létérzékelés legfőbb eleme szerint, mondhatjuk így, eleve a megismerhetet-lenség, a titokzatosság terében mozog, amelyben csakis a hit és a bizalom erejével lehet-séges kitartani. Itt nem a tudás tartja meg az embert, mint a görögöknél, hanem a hit, ami a szilárd bizalommal azonos. Ebből következően nem jelentkezik a sors-eszme, mint a megismerhetetlen megtapasztalásának vallási vagy filozófiai lecsapódása. Csak a tudás világában van görög értelemben vett sors mint megismerhetetlenség. Csak a tudás vilá-gában élő ember érzi elszakítva és kiszolgáltatva magát a sorsnak. A hit világát a misz-térium uralja. A hit világában élő ember eleve érintkezik a misztériummal, folytonosan az ő terében létezik, s ez az egzisztens kapcsolat egyszerűen fölöslegessé teszi a görög értelemben vett tudást és ismeretet, ezért nem merül fel – legalábbis nem olyan drámai erővel – Isten megismerhetetlenségének problémája. Itt az emberi élet igaz vagy bűnös, de nem tragikus. Bár Istent, a sorshoz hasonlóan, ugyancsak nem lehet színről színre lát-ni, de lehet vele találkozni, mert nem az ember mögött lopakodik, hanem előtte halad, és a hit történetének tanúsága szerint bizonyos kitüntetett pillanatokban a (kiválasztott) em-ber felé fordul. Mindig ismeretlen marad a görög sorshoz hasonlóan, ám azzal ellentét-ben, soha nem idegen.

A hívő számára legfőbb annyi van sors, amennyiben belebocsátkozik a világ ál-tala aktuálisan soha nem kimerítően ismert összefüggérendszerébe, melynek bonyolult kapcsolódásai folytán nem lehet kiszámítani valamely cselekvés végső eredményét. Ilyen értelemben lesz valami „sorsszerű”. Ám az emberrel szemben álló illetén ismeretlenség nem „természetfölötti” személytelen hatalom, amellyel találkozásként csak elnémulhat az ember, hanem a létezők „természetes” komplexitása, amely nem a létezők „mögött” *rej-tőzik*, hanem „bennük” *megnyilvánul* – olyannyira, hogy valójában ez a komplexitás ma-ga a létező –, és elvileg megismerhető. A valódi ismeretlen csupán Isten, ő viszont, bár titok, a kinyilatkoztatásban közli önmagát és így végzésének értelmét. Ez az *evangélium*: Isten nem a kiszámíthatatlan és könyörtelen-közömbös végzet, hanem az ember felé for-duló, szerető „Atya”. A hívő fátuma – Isten. (8)

Most pedig térjünk vissza eredeti gondolatmenetünkhöz.

A szellemi tér átrendeződése

Fejtegetésünket annak taglalásakor szakítottuk meg, hogy míg a görög *κόσμος*-tapasz-talatot ellensúlyozta az *ἀνθρώπινη*-tapasztalat mint a kifizérhetetlenség „negatív” tarto-mányának észlelése, addig a modern tudományeszményt nem ellenpontozza ilyen minő-ségi negativitás-tapasztalat, hanem csak mennyiségi, azaz a relatív hiány érzete, illetve a tudásszerzés fokozatosságának és a megismerés előtt álló tartomány roppant voltának a tudata; röviden: a történelmiségből fakadó negativitás. Az antik és az újkori létérzékelés közti újabb lényegi eltérés tehát abban figyelhető meg, hogy az újkori tapasztalatban

semmi nem korlátozza a világ megismerhetőségét. Ennek oka kettős: *a világ deszakralizálása és a „sors” szakralizálása*. Az előbbi lényege az a zsidó-keresztény teremthet, hogy Isten transzcendens, a világ pedig teljesen immanens és profán, következésképpen az ember tevékenységének terepe és megismerésének tárgya. A második lényege az, hogy a zsidó-keresztény hittapasztalatban a sors nem mint megismerhetetlenség lengi körül az istenek lakta κόσμος-t, hanem mint μυστήριον, mint az isteni üdvözítő terv – tulajdonképpen maga Isten – áthelyeződik a »szent« szférájába, s így nem a tudás tudhatatlan tárgya, hanem a hit hihető dimenziója. E kettős hatás eredményeként az istenek jelenlététől és a sors negativitásától megszabadított, azaz mind pozitív, mind negatív minőségétől megfosztott világ átalakul az újkori kozmoszá, melyre azután teljes erejével rászabadul az ember megismerésre és tudásra törő akarata. A kereszténység a szakrum és a profán átrendezésével, a »szent« diffúz jelenlétének a teremtesteológiában végbe ment vallási „racionalizálásával” lehetővé teszi, hogy a görög léttapasztalat megismerés-eszménye immár teljes egészében kifejtse azt a benne rejlő erőt, amit a görög vallási mítosz – amely szerint istenek lakják be a világot – és a sorstapasztalat együttesen visszafogott.

Ez a szellemi átrendeződés azonban nem csak a tudásra törő akarat elemi kitörésének kedvezett, hanem elemi erővel útnak indított egy kitörésre váró másik elemet, amely a tudásra irányuló akarat újkori pályájához hasonló ívet futott be. Ez a *szabadság*.

A szabadságeszme az ἀνδραγία-tapasztalat helyébe lép, ám egészen sajátos pozícióban. Az újkori tudomány és az újkori szabadságeszmény viszonya ugyanis más, mint a görög κόσμος és ἀνδραγία viszonya. Mielőtt azonban ezt megvizsgálhatnánk, meg kell adnunk a szabadságeszme születési bizonyítványát, mert csak ilyenformán megismerve tudjuk viszonyba állítani a tudománnyal.

Zsidó-keresztény kinyilatkoztatás és a szabadság

Az európai embert nem csak a görög κόσμος-tapasztalatban megalapozott és a zsidó-keresztény teremthet deszakralizáló hatására egyedülálló módon és mértékben felerősödő tudományos aktivitás jellemzi, hanem még egy sajátosság, a *szabadságeszmény*. Ez utóbbinak a forrása nyilvánvalóan nem az antikvitás görög létérzékelése, mely egyrészt a κόσμος-t tapasztalta meg mint átfogó, eleve adott rendet, másrészt az ἀνδραγία-t mint kikerülhetetlen törvényt. A görög létérzékelés e két vonása egyaránt a meghatározottság elemi – az ἀνδραγία esetében a szűkösség érzetét keltő negatív, κόσμος esetében viszont a biztonságot jelentő pozitív – megtapasztalása. A görög létérzékelés nem úgy észleli a szabadságot, mint az újkori ember, s nem mutatja azt a lázas és nyugtalan érdeklődést vele szemben, amely az újkort jellemzi.

Hogy a tudomány forrása a görögség, nem pedig a kereszténység, az magától értődőnek tetszik – nem így a szabadság és a kereszténység összekapcsolása. A megfogalmazás azt a benyomást kelti, mintha a görögök nem rendelkeztek volna a szabadság fogalmával. Nos, az iménti állításból nem az következik, hogy a görögök nem tudtak a szabadságról, hanem az, hogy a *modern értelemben vett szabadságeszmény* forrása nem a görög, hanem a keresztény tapasztalat. Érzékeltessük ezt egy rövid példán.

Arra a kérdésre, hogy miért jobb megszületni, mint nem létezni, *Anaxagórasz* a következőt feleli: az ember azért születik, „hogy szemlélje az eget és a kozmoszt átfogó rendet”. „Az ember életének célja – mondja a görög filozófus – a szemlélődés (θεωρία) és a belőle fakadó szabadság.” Az ember értelmével felismeri a κόσμος rendezettségét, és e felismerés nyomán beilleszkedik a lét rendjébe. A kozmikus természetet eleve rögzített folyamatok alkotják, melyek során nem keletkezik semmi új, hanem az örök törvényeknek engedelmeskedik minden; a konstelláció különböző, de a lényeg mindig ugyanaz. Éppen ennek a változatlan lényegnek a feltárása és szemlélése – azaz megismerése – a

tudomány. Az állandóság, a stabilitás, röviden: a κόσμος-tapasztalat váltja ki a tudományt, mely a maga részéről visszahat e tapasztalatra: igazolja és megerősíti, majd további menetét vezérli. Ilyen körülmények között az ember szabadsága dialektikus viszonyban áll a κόσμος törvényével. Az ember annyiban szabad, amennyiben felismeri a lét törvényét, valamint a polisz rendjét és beilleszkedik az így megismert, kész keretek közé. A görög emberképben egymást föltételezi a szabadság és a törvény, a νόμος. Ez a *filozófia* szabadság-fogalma, melyet Hegel fogalmazott meg a legvilágosabban: a szabadság a felismert szükségszerűség. Itt *a rend szüli a szabadságot*.

Egészen más a keresztény szabadságeszmény. Alapja a görögtől radikálisan különböző – emberkép? világkép? Nem – *istentapasztalat*. A zsidó-keresztény hit embere nem a törvényekkel elrendezett κόσμος valamely pontján telepedik meg mint a számára kijelölt helyen, hanem az Isten által kiváltott folytonos mozgás lendületében vándorol. Míg a görög – a filozófiai – értelmezés szerint az ember lényege a szellem, mely felismeri és megismeri a κόσμος rendjét, addig a *Biblia* emberének tulajdonképpeni lényege az *akarat*, mellyel dönt az önmagát kinyilvánító Isten mellett vagy ellen. Az ember élete ennek a döntésnek a következtében formálódik. Mindig döntési szituációban találja magát, hiszen minden helyzet valamely megelőző döntés eredménye, mely döntés valóban következményekkel jár, azaz valóságosan új, korábban nem létezett állapotot hoz létre. Az új helyzet pedig újabb döntést tesz szükségessé. Ennélfogva az ember nem egy előre rögzített rendhez igazodik – pontosabban: nem egy efféle rend az emberi létezés legfőbb meghatározója –, hanem a döntései által előidézett szituációkra reagál, s reakcióival újabb és újabb, további szituációkat teremtő reakciókat vált ki avagy tesz szükségessé. Így élete folyamatosan változik; nem egyéb, mint döntések, állásfoglalások sorozata, azaz *történelem*. Az ember nem a változatlan κόσμος örök rendjét ismeri meg, hanem a „történelem”-nek nevezett fordulatossá döntéssorozat mint az Isten felé irányuló folyamat iránti *felelősségét* és ezáltal *önmagát*. A szabadságnak nem megismerhető stabil *alapja* van – a νόμος, az örök törvény –, hanem titokzatos *forrása* – Isten –, akinek betörése-beáradása az emberi létezésbe mint felszólítás elindítja a szabadság *történelmét*, az ember döntéseinek sorozatát. A poliszlakó görögség κόσμος-ával szemben a nomád-vándorló zsidó létezése önnön döntéseinek függvénye. Itt minden az emberi döntés következménye. Itt – a költő kívánsága szerint – *a szabadság szüli a rendet*.

Megismerés és szabadság

A görög ontológiában rejlő megismerésszmény dinamikájának a zsidó-keresztény teremthit révén végbemenő felszabadítása nyomán nekilendül az újkori tudományosság. A teremthittel együtt jár a bibliai szabadságeszmény. E két szabadság – a megismerés görög és a létezés bibliai szabadsága – alkotja az újkori szellem elliptikus mozgásának gyújtópontjait. Ám a befutott pálya ívének meghatározásánál e két szellemi determináns nem egyforma mértékben érvényesül az újkor történelmében, minek folytán az ellipszis íve szabálytalanná válik és fenyegetően fölsejlik a megsemmisülés veszélye. Túlsúlyba kerül ugyanis a teremtesteológia következményeként erőre kapó és mind látványosabb eredményeket produkáló tudomány. Ezzel párhuzamosan egyre nyersebb formát ölt a természet deszakralizálása. A tudomány „varázstalanító” tevékenységének következtében az újkori létérzékelésből egyre inkább kiszorul a titok avagy az embertől független értelmesség. Így a természet immár szigorú értelemben „profán” jellegét is elveszíti, hiszen a profánnak csak a »szent«-re vonatkoztatva van értelme.

Ez a veszteség végzetes. A profán természet a szentség szférája előtt van, annak mintegy előcsarnoka, mely a szentélyre nyílik. (9) A profán méltóságától, azaz utalás jellegétől megfosztott természet viszont nem nyílik semmire, mert nincs mögötte semmi. A zsidó-keresztény deszakralizálás eredményeképpen előállt természetet a „hit fonala” még a

teremtő Isten szentélyéhez kapcsolta. E fonál elszakadásával a természet minden transzcendens vonatkozás híján marad és önmagába záródik. Különös módon pedig az önmagán túlmutató jelentés és szimbolikus karakter nélküli, merőben nyers, naturális természettel az ember lényegi kapcsolata is megszakad. „Míg az ember a természet részének tekintette magát, akár az állatokat, a növényeket és a köveket, a természetnek mint a kutatás tárgyának mechanisztikus és analitikus szemlélete nem nagyon tudott gyökeret verni. Csak e kötelék szétszakadása után juthatott érvényre a ma uralkodó természetfogalom, melynek értelmében a természetkutatás lépésről lépésre előbb a terület felderítésére, majd megszállására, kizsákmányolására, végül pedig állítólagos ameliorizációjára szolgált” – írja *Erwin Chargaff*. (10)

Az így beállt változás eredményeként, illetve nyomán elindult folyamat végkifejleteként a természet semmibe meredő empirikus ok-okozati magyarázatrendszer „lapályává” válik. A transzcendens áttetszőségét veszített természet – kiszökve belőle a „lélek” – az értelmesség „sivatag”-jává szikkad: „... a természettudományokból (...) lassanként tisztán magyarázó tudomány lett, a természetkutatóból pedig az előre kalkulálható sekélyes okoskodás hivatalnoka.” (11)

Ámde ilyen körülmények között, az ismeretek sivatagának terjedésével mi történik a szabadsággal? Megőrizheti-e szabadságát az ember a maga teremtette sivatag közepén? Pontosabban: melyiket őrizheti meg, a görögöt vagy a bibliait? Némiképpen talányosan fogalmazva, kérdésünk így hangzik: *melyik szabadság őrzi meg az embert?*

A valóság – úgymond – megismerhető, mert logikus, értelmes törvények szerint épül fel. Az a létező, amely képes ezeket a törvényeket megismerni, kétszeresen is szabadnak mutatkozik. Egyrészt megismerő aktivitása révén, hiszen a megismerés mindig hódítás és birtokbavétel. Másrészt a törvények ismerete szavatolja a szabadságot, minthogy a megismerőt mentesíti a külső és belső önkény szolgaságától. Látható, hogy ez a görög értelemben vett szabadság. Ám ez a szabadság ugyanannak a dialektikának van alávetve, mint a tudás. Ha a szabadságot a megismerés képességében és e képesség tényleges aktivitásában látjuk, akkor különös módon megszüntetjük. A megismerés teljessé válása ugyanis egyben a totális törvényszerűség feltárásával lesz azonos, vagyis annak belátásával, hogy minden törvényszerűen determinált. (12) Ha pedig minden létezőről és minden létezésről kiderül, hogy törvényeknek engedelmeskedik, akkor ez a szabadság tagadásával azonos, hiszen akkor a megismerő alany léte és megismerő tevékenysége is törvényeknek van alávetve, tehát a legkevésbé sem szabad. Illetve szabadnak mondhatja magát a görög–hegeli értelemben, mely szerint a szabadság a felismert szükségyszerűség. Ez azonban vallásilag a gnózis, nem pedig a zsidó–keresztény kinyilatkoztatás szabadsága. Ha *minden* megismerhető, akkor bibliai értelemben nincs szabadság. Ha a megismerhetőség a valóság végső és lényegi tulajdonsága, akkor a szabadság számára nem marad „hely” a valóságon belül. A tudomány a gnózis szabadságába zárja az újkor emberét, aki immár nem egyéb, mint „az előre kalkulálható sekélyes gondolkodás hivatalnoka”.

*A modern embert mélyen meghatározza a bibliai szabadság-
eszmény – mégpedig minél
kevésbé tud róla kifejezetten,
annál mélyebbről motiválja –,
ezért legalább annyira félti
a szabadságát, mint amennyire
büszke a tudományára. Noha
észleli kettejük ellentmondásos és
ambivalens viszonyát, mégis
mindkettőt érvényben akarja
tartani – méltán, hiszen e kettő
szülötte. Ennélfogva a tudomány
terjeszkedésére úgy reagál, hogy
a szabadság terepét egyre
mélyebb antropológiai szférába
helyezi, remélve, hogy ott majd
sértetlen marad a tudomány
mindent törvénynek alávető
előretörésével szemben.*

A mai ember tehát lényegileg egy teljes egészében materiális kozmoszban élő gnosztikus. Mint ilyen *már nem görög* – hiszen többé nem a szépen formált *κόσμος* isteni rendje hordozza létét, hanem az arctalan törvények gnosztikus ismeretére támaszkodik egy minden isteni jelenléttől megfosztott „kozmosz”-ban –, *de még nem bibliai*, hiszen a gnózis, a tudás belátott szabadsága nem „Isten fiainak szabadsága”. A bibliai szabadság azonban mégsem némítható el ilyen egyszerűen. Sőt, egyáltalán nem némítható el. Mivel transzcendens, ezért ha kiszorítják az egyik tartományból, „átlép” egy másikba, ami addig talán nem is létezett, vagy legalábbis nem úgy, mint attól fogva, hogy a szabadság megvilágítja. Ez minden remény alapja. És ezt az állapotot nem lehet megrendíteni még az- zal sem, ha látszólag elfeledkezünk róla, hiszen az elfelejtettség és elfedettségi állapotában is meghatározza az őt felejtőt. Csak az tévedhet el, akinek van otthona.

A modern embert mélyen meghatározza a bibliai szabadságeszmény – mégpedig minél kevésbé tud róla kifejezetten, annál mélyebbről motiválja –, ezért legalább annyira félti a szabadságát, mint amennyire büszke a tudományára. Noha észleli kettejük ellentmondásos és ambivalens viszonyát, mégis mindkettőt érvényben akarja tartani – méltán, hiszen e kettő szülte. Ennélfogva a tudomány terjeszkedésére úgy reagál, hogy a szabadság terepét egyre mélyebb antropológiai szférába helyezi, remélve, hogy ott majd sér tetlen marad a tudomány mindent törvénynek alávető előretörésével szemben.

A szabadság ilyenformán ugyanazt a korrekciós szerepet tölti be az újkori tudomány- eszménnyel szemben, mint a görög *ἀνθρώπου*-tapasztalat a *κόσμος*-tapasztalattal szem- ben, s ilyen értelemben is mondhatjuk, hogy az újkori ember sorsa a szabadság.

A bibliai szabadság garanciája – a görög felől nézve – bizonyos fajta megismerhetet- lenség. Ezt pontosan kell érteni. Az ember a valósággal szemben szabad. Ezek szerint te- hát a valóságnak kell bizonyos módon megismerhetetlennek lennie ahhoz, hogy az ember szabadnak mondhassa magát.

Minden törvény ismerete nem azonos a szabadsággal. Mindazonáltal a szabadság nem azonos a tudatlansággal (különben ui. az állatot kellene a legteljesebben szabadnak mon- danunk). A szabadság nem a törvény felismerése, hanem törvény-alkotás – ez Isten pri- vilégiuma –, illetve a törvény elismerése, ami az ember lehetősége. Ez abban különbözik a görög szabadságfogalomtól, hogy végső alapja Isten szuverén és mindenható akarata, nem pedig a *κόσμος* örökké létező törvényszerűsége. Ez a szabadság bár minden ízében *értelmes*, mindazonáltal beláthatatlan, mert végső soron Isten akaratában horgonyoz.

Csak annak az ismeretnek van köze a szabadsághoz, amely nem valami abszolút szük- ségszerűséget állapít meg, hanem a törvényhozó szabadságának terébe fut. Ha a megisme- rés abszolút szükségszerűségbe ütközik, akkor nincs szó szabadságról. Ám ha olyan szük- ségszerűséget állapít meg, amely szabad aktivitás eredményeként állt elő és mint faktiku- san létező képez szükségszerűséget – ti. az őt létrehozó szabad akarat szükségszerű ered- ményeként –, akkor a megismerés valódi ismeret, mindazonáltal nem a faktumba ütközik, hanem azon keresztül a megismerés által rányit a törvényhozó szabadságának terére.

Mindehhez kétségtelenül újra kell gondolni a lét és Isten viszonyát, valamint az embe- ri megismerés lényegét és lehetőségét. Ha a létet a megismerhetőséggel azonosítjuk, ak- kor Isten nem azonos a léttel, hanem meghaladja azt. Hogy milyen irányban, azt filozó- fiailag már nem tudjuk megmondani. Amennyiben a filozófia alapkérdését *Leibniz* és *Heidegger* nyomán így fogalmazzuk meg: „Miért van egyáltalán létező, nem pedig in- kább a semmi?”, úgy a teológia alapkérdése ennek mintájára ez lehet: „Miért van egyál- talán teremtés, nem pedig inkább Isten önmagában?” Nem Isten „léte” kérdéses tehát, ha- nem a teremtése, vagyis a számunkra adott lété. (13) Ha viszont a *Bibliát* követve Szent Tamással szabad eseménynek gondoljuk el a teremtést, akkor ennek szükségszerűségét nem lehet bizonyítani, hiszen a bizonyítás sikere éppen szabad voltát cáfolná. A bizonyí- tás visszavezetést jelent, márpedig a szabad akció semmi másra nem vezethető vissza, mint önmagára. Ezt filozófiailag az Egy fogalmával fejezzük ki: ami valódi Egy, az nem

igazodik törvényekhez – hiszen akkor csupán azok egyik esete lenne, több más hasonló *esettel* –, hanem *megalapít* törvényeket. Ezek a törvények az Egy, a Teremtés fennállásáig érvényesek és megismerhetők. Így a Teremtés – a Lét – minden mozzanatában és mozgulatában megismerhető – csak éppen Alapja nem ismerhető meg – és ennyi elegendő a szabadsághoz. Ez a bibliai szabadság túl van a görög szabadságon, mely a törvények örök érvényességének ismeretével azonos. A bibliai szabadság transzcendens a göröghöz képest, miként a hit transzcendens a tudáshoz képest. Nem úgy, hogy átugorja, hanem úgy, hogy magával viszi oda, ahová a tudás már nem képes eljutni a maga erejéből. Ellentétéről szó sincs. Az értelmesség a szabadság szülötte: a megismerhető lét mint Teremtés annak a szabadon teremtető Istennek az alkotása, akire a hit irányul.

Ha a tudomány tagadja az isteni törvényhozó létét, akkor a megismert törvényeket arctalan szükségszerűségeknek kénytelen tekinteni, és ismeretszerző tevékenységének előrehaladásával a létezés determináltságát ismeri meg egyre inkább, míg legvégül le kell szögeznie: *íme, minden szükségképpen úgy van, ahogyan van*.

Am ha Istent tekintjük a természet-világ megalkotójának, akkor bár a világ létezésének törvényeit valódi törvényként ismerjük meg és valóban megismerjük, de olyan teremtető aktivitás eredményeként, melynek horizontja az isteni szabadság tere. Így pedig elmondhatjuk: „*minden lehetne másképp is...*” (Wittgenstein).

Az az Ismeretlen, akivel szemben az ember szabad, természetesen nem a tudás maradáka, mert nem hiány, hanem éppen teljesség. Láttuk: a tudással kapcsolatba hozott szabadság a görög vagy vallási téren a gnózis szabadsága. Ennek értéke felől nincs kétségünk. Am ez nem azonos a bibliai szabadsággal.

Összefoglalás

Az európai ember önértelmezése jellegzetes elliptikus teret képez, melynek két gyűjtőpontja a tudomány és a szabadság. E két pont körül bontakozik ki a modernitás létérzékelése. Maga a polaritás, mely az ellipszis lényege, görög örökség, hiszen az antik létérzékelést jellemezte a *κόσμος*- és az *ἀνθρώπινη*-tapasztalat dualitása. A kereszténység megjelenésével az *ἀνθρώπινη* helyébe a zsidó-keresztény szabadsággeszme lépett. Így most a kozmosz és a szabadság alkotja a léttapasztalat két gyűjtőpontját.

A kereszténység által előidézett változás azonban több volt, mint hogy az egyik elem helyébe egy másik lépett. A szabadsággeszme nem egyszerűen kiszorította az *ἀνθρώπινη*-tapasztalatot, hanem áthangolta a *κόσμος*-tapasztalatot. A szabadság „feltételeként” és radikalitásának következtében ugyanis a kozmosz „materializálódott”, az emberi szabadság mint alkotó-teremtő aktivitás nyersanyagává lett. Ez a változás – mely egyébként hosszas vajúdas után s csak az újkor hajnalán ment végbe – úgyszólván „szükségyszerű” volt, hiszen az emberi szabadság aligha érvényesülhetne egy istenekkel telezsúfolt kozmoszban. A szabadságnak szüksége van térre.

A változás nyomán kialakult helyzet azonban hosszabb távon magára a szabadságra is visszahat. A megismerésben tevékenykedő szabadság, mely nem tűri az isteneket a kozmoszban, egyre behatóbban tárja fel a deszakralizált kozmoszt. Csakhogy a tudományos ismeretek gyarapodásával egyre inkább egy abszolút *szabályos* épületet emel önmaga fölé, mely, ha teljesen felépül, magába zárja a szabadság alanyát: az ember a maga emelte tudás épületébe záródik. Az üres kozmosz azonos lesz az ember tudásával és átalakul az-za a transzcendens jelenlét nélküli végtelenségé, melynek neve: *pokol*.

A szabadságnak szüksége van térre. De ennek a térnek jelentéssel kell rendelkeznie, valami jelenlétre kell utalnia. Ellenkező esetben a szabadságnak nincs értelme, mert nem irányul semmire, illetve a semmire irányul. Ez a pokol szabadsága: a kárhozott már *mindent* tud és a jelenlét nélküli semmi (vagy minden, egyremegy) zárja magába. Amennyiben a természet személytelen, úgy vele szemben az ember nem lehet szabad, bármit te-

hessen is kénye-kedve szerint a természettel. A valódi szabadság csak *partneri* viszonyban lehetséges. Aki egyedül van a sivatagban, az nem szabad, hanem magányos halálraítélt. És ha minden egyes homokszemet ismer – csak annál rosszabb.

Az ember csak az abszolút titokkal szemben szabad.

Ha elhomályosul ez a – mi tagadás – szerfölött különös *tapasztalat*, akkor előáll az írásunk elején jellemzett sajátos zavart állapot. A sem görög, sem bibliai létérzékelés a köztes állapot feszültségében tartja a modern, kivált a posztmodern embert. A feszesen lépdelő tudásról titkon tudja, hogy a semmi felé tart, és ez elborzasztja. A bukácsoló hitet viszont kényelmetlennek érzi, ráadásul – a tudással ellentétben, mely birtokolható – a hit nem uralható, nem szerezhető meg, hanem mindig ajándék. Akadémikus bárki lehet – hiteles hívő csak az, aki elnyeri a hit ajándékát, azt pedig nem emberek osztogatják.

Az ember csak az abszolút titokkal szemben szabad.

A görög szabadság elsajátítható, törvényekre támaszkodik, ezért biztonságos. De kevés, még ha tudásként a mindenséggel azonos is. A bibliai szabadságról a görög felől nézve nem sok jót mondhatunk: nem elsajátítható, mert vagy megkapja valaki, vagy nem; továbbá nem kifürkészhető törvényekre, hanem beláthatatlan ígéretekre támaszkodik. Kánaánt *nem felfedezték* a zsidók, s határához nem földrajztudósai számításainak eredményei alapján jutottak el. A Tudás felől soha nem pillantható meg az Ígért Földje, az ugyanis az Ígérő *ajándéka*. Így hát ez a szabadság a legkevésbé sem biztonságos, bármennyire igyekszik is a jámbor hit-gyakorlat megszelídíteni. Mindazonáltal végzetesen befészkelte magát az európai emberbe, oly mélyen, hogy alkalmasint tudnia sem kell róla, mégis általa, benne és vele létezik. És ez a szabadság táplálja a modern ember önértelmezésének feszültségét.

Reméljük – kiapadhatatlanul!

Jegyzet

- (1) „E végtelen terek örök hallgatása rettegéssel tölt el.” – PASCAL, BLAISE: *Gondolatok*. Gondolat Kiadó, Bp. 1978, 90. old.
- (2) MONOD, JACQUES: *Zufall und Notwendigkeit. Philosophische Fragen der modernen Biologie* (1970). = OELMÜLLER, WILLI– DÖLLE-OELMÜLLER, GRUNDKURS: *Philosophische Anthropologie*. [UTB 1906.] Fink, München, 1996, 35–36. old.
- (3) HÉRAKLEITOSZ: *Műsái vagy a természetről*. Helikon Kiadó, Bp. 1983, 33. old.
- (4) COENEN, LOTHAR– BEYREUTHER, ERICH–BIETENHARD, HANS (Hrsg.): *Theologisches Begriffsllexikon zum Neuen Testament I–II*. R. Brockhaus Verlag, Wuppertal 1971, 1283. old. – Vö. „Welt” – „κόσμος” címszó.
- (5) BULTMANN, RUDOLF: *Das Verständnis von Welt und Mensch im Neuen Testament und im Griechentum. = Glauben und Verstehen. Gesammelte Aufsätze. I–IV*. J. C. B. Mohr, Tübingen 1972, II. köt. 66–67. old.
- (6) „A természet [natura] irányítását kell az embernek követnie; az értelmes ember megfigyeli és követi a természetet. Boldog élet és természet szerinti élet ugyanaz.” – *De vita beata*, 8.
- (7) LEVINAS, EMMANUEL: *Transzcendencia és megértés. A szellemi mint tudás. = A modern tudományok emberképe*. Szerk.: MICHALSKI, KRZYSZTOF. Gondolat Kiadó, Bp. 1988, 219. old.
- (8) Ágoston az antik sors-képzetet bírálva, a *fatum* latin kifejezést a *for*, azaz „mond”, „szól” ígére vezetí viszsza. A *fatum* jelentése így: „kimondott szó”, „Isten szava” (*De civitate Dei*, V. 9.).
- (9) Vö. *pro-fanum* jelentése: az, ami a szentély (*fanum* – vagyis a pontifex által teremttő mondással [*for* = mond] konzekrált hely) előtt (*pro*) van, tehát kívül esik a szentség szféráján. Vö. KÖVES– ZULAUF, THOMAS: *Bevezetés a római vallás és monda történetébe*. Telosz, Bp. 1995, 55. old.
- (10) Vö.: CHARGAFF, ERWIN: *A tudásszomjról. = A későújkor józansága I. Olvasókönyv a tudományos-technikai világfelszámolás tudatosítása köréből*. Szerk.: TILLMANN, J. A. Göncöl Kiadó, Bp. 19. o.
- (11) Uo., 29–30. old.
- (12) Vö. DAVIES, PAUL: *Isten gondolatai*. Kulturtrade Kiadó, Bp. 1995, 160 kk. old.
- (13) Wittgenstein megfogalmazásában: „Nem az a misztikum, hogy *milyen* a világ, hanem az, hogy *van*.” (*Tractatus*, 6.44)

Eretnek gondolatok a tudományról

A tudományok – elsősorban a fizika – 20. századbeli látványos áttörése azzal a téves képzzettel párosult, hogy a világ majd fokozatosan feltárja titkait, feladja zártságát és érinthetetlenségét, s csak a tudósok erőfeszítésén, sőt mi több, erőszakosságán múlik, hogy mikor hódítják meg a valóság egyelőre még fehér foltjait, a „terra incognitát”, s kényszerítik a világ erőit végérvényesen az ember szolgálatába. Ma már tudjuk, hogy ez múlt, hamis illúzió volt csupán, olyan téves irány-kijelölés, mely zsákutcába vezetett.

Az I., majd a II. világháború, illetve az atombomba bevetése és a napjainkban egyre inkább végpusztulással fenyegető ökológiai válság rádöbentette korunk emberét arra, hogy ha a szellem, a tudás nem párosul az állandó önvizsgálattal, ha a tudomány nem nyújt kezet az emberi értékeknek és a természetet oltalmazó szeretetnek, akkor nemcsak a törékeny glóbusz esik áldozatul az ádáz pusztításnak és kizsákmányolásnak, hanem az ember is visszahull a világot Isten szeretetével uraló „helytartói” szerepéből abba az új, kiforgatott értékrendbe, melynek lényege az Übermensch és a Wille zur Macht elve, s melynek romlást hozó virága a két ordas eszme, a századunkat átható fasizmus és bolsevizmus. Az emberiség okozta világ- és önpusztítás, az ökológiai és egzisztenciális krízis elsősorban nem gazdasági vagy tudományos probléma, hanem az erkölcsi hanyatlás következménye, ezért alapjaiban csak egzisztenciális-morális szintről orvosolható. (1)

Mindezek azt példázzák, hogy az etikai érzékenységet veszített tudomány, a lelkiismeret-nélkülivé vált ismeret az ember ellen fordul, fellázad önnön alkotója ellen, antihumánussá és amorálissá válik, afféle bűvészinashoz lesz hasonlónak, aki már nem ura azoknak a mágikus erőknek, amelyeket felidézett. „Erkölcsi és kulturális tradícióink nem tartottak lépést a gazdasági fejlődéssel. Az új igényeket egy olyan szellemi étellel próbáljuk összehangolni, mely nem azokhoz van formálva... Nincs meg a spirituális irányítás. Bizonyos mértékig erkölcsi-kulturális intézményeink vezetőinek kell vállalniuk a felelősséget mindenért. Túl gyakran késlekednek, a csatamezőre csak akkor érkeznek oda, amikor már nincs más dolguk, mint síremléket emelni az elesetteknek” – írja Michael Novak. (2)

Persze az etikai és szociális érzéketlenségért nem elsősorban és kizárólag az intézmények a felelősek. A civilizáció és a társadalom áldásait élvező emberben óhatatlanul ki-fejlődött a vallást felváltó tudományra – vagy manapság egyre inkább az információ kultuszára – alapozott világfelfogás. S mivel az új tudományos és gazdasági eredmények mindenkor döntő hatást gyakorolnak az emberi gondolkodásra, következményképp kialakult egy olyan gátlástalan egoizmus, melynek rendező elve a profitérdekeltség és a pénzben mérhető értékrend lett, miközben a mások felé való nyitás, az empátia és a tolerancia követelménye elsikkadt. Ebben a szemléletben pedig a tudományos teljesítmények és eszmék értékét a „Mennyit jövedelmez?” kérdése, vagy olykor a hegemonisztikus törekvések nemzetbiztonságként álcázott fegyverkezési hajszája határozta meg. „Nem a sokat tárgyalt atombomba, ez a különleges ölési gépezet a halálos... – vélekedik erről a kérdéstről Martin Heidegger – Az embert lényegében az az akarat tény fenyegeti, hogy a természeti energiák békés feloldása, átalakítása, raktározása és irányítása által az ember emberi létét elviselhetővé és egészében boldoggá teheti.” (3)

A történelem pedig benyújtotta vádiratát a szellem és a lelkiismeret nélküli tudomány ellen. Az emberek – mivel elvesztették a szellem és a szcientizmus mindenhatóságába vetett bizalmukat – az észet ledöntötték arról az oltárról, amely előtt a felvilágosodás örömmámorában leborultak és a tudás, a tudomány kudarcát és emberellenességét kürtölték szét a világban. Bár sokan felismerték, hogy a haladás túlfeszített voltát egy etikai érzékenységfokozással, erkölcsi megújulással, a gondolkodásmód gyökeres megváltoztatásával (=metanoia) kellene ellensúlyozni. Ebben a válsághelyzetben hangzottak el *Albert Einstein* profetikus szavai: „Jelenünk alapproblémája nem is az atombomba, hanem az emberi szív. Így ma, ezekben az időkben egy határozott, kikerülhetetlen vagy-vagy előtt állunk. Vagy morális átalakulás, vagy pedig végérvényes megsemmisülés következik. Vagy megújul az érület, vagy pedig elpusztul az élet. Az igazi probléma az emberek szívében és gondolkodásában rejlik. Nem fizikai, hanem etikai probléma ez.” (4) Az emberiség eme lealacsonyodott állapotáról, emberi nemünk ordas voltáról már *Pál apostol* is megrendítő sorokban számolt be (jóllehet – más leveleiben – a kigázolás lehetőségét is megadta): „Telve vannak minden gonosszággal, hitványsággal, kapzsisággal, romlottsággal, telve irigységgel, gyilkos szándékkal, vetélkedéssel, ármánykodással, gonosz-lelkűséggel. Árulkodók, rágalmazók, istengyűlölők, gyalázkodók, kevélyek, kérkedők, fortélyos gazok, szüleiknek engedetlenek, okatlanok, megbízhatatlanok, lelketlenek, könyörtelenek. Fölismerték ugyanis Isten rendelkezését, hogy aki ilyesmit tesz, méltó a halálra, mégis megteszik, sőt még helyeselnek is a tetteseknek” (Róm 1,29–32).

A tudóstársadalom viszont ádáz ellentámadásba lendült, foggal-körömmel védelmezte a tudomány immár elvesztett hídfőállásait. Ez az eleven és mindmáig tartó apológia azonban erőtlennek bizonyult a laikus társadalom jogosan kialakult előítéleteivel szemben, sőt olykor maguk a tudomány művelői is bizalmatlanná váltak eredményeik jósfokának megítélésében. Bár hittek a tudomány mindenhatóságában, az ember önmegváltásra képes erejében, mégis felismerték azt a veszélyt, amelyet Einstein így fogalmazott meg: „A technikai fejlettség olyan, mint a borotva egy hároméves gyerek kezében. A csodálatos termelőeszközök nem szabadságot hoztak, hanem gondot és éhséget.” (5) De milyen is valójában ez a tudomány, mit tudott és mire jutott, merre tart és milyen távlatokat tud nyitni – tud-e nyitni? – az emberiség és az értékvesztett, de értéket kereső és szomjazó ember számára?

„Tudományon – mondja *Nyíri Tamás* – általában egy meghatározott témakörön belüli tudásra irányuló rendszeres elméleti törekvést értünk.” (6) A tudománynak ezt a definícióját a szaktudósok többnyire elfogadják, de eltérő nézetet vallanak a témakör tágasságát és az elméleti törekvés jellegét illetően. A modern természettudomány és az információrobbanás ma már oda vezetett, hogy a valamikor egységes tudomány dezintegrálódott. A *Galileivel* induló kísérleti tudomány üstökösként lobbant fel az addig kizárólag spekulatív gondolkodásra épülő empirikus ismeretek egén, majd a newtoni mechanikával tetőzve megindította azt az óriási technikai fejlődést, melynek kettős forrása a természettudomány és a vasba öltözött kapitalizmus kibontakozása volt. Az ismeretek rohamos bővülése pedig oda vezetett, hogy míg *Friedrich Engels* a 19. század közepén képes volt legalább áttekintő jelleggel elsajátítani a természettudományok alapjait, ma már aligha akadna vállalkozó arra is, hogy egy tudományterületen átfogó ismeretekre tegyen szert. „A fejlődés kedvéért a tudomány azt kívánta a tudóstól, hogy szakosodjék – írja *Ortega*. – Tehát a tudós szakosodik, nem a tudomány. A tudomány nem szakosodhat. Ipso facto az nem lenne igazi tudomány. Még a maga egészében vett empirikus tudomány sem lehet igazi, ha elválasztják a matematikától, a logikától, a filozófiától. Ugyanakkor a kerekei között végzett munka óhatatlanul szakmunka... Mindez pedig oda vezetett, hogy a szaktudós remekül tudja a világnak egy apró zugát, minden másról azonban fogalma sincs.” (7) Vagyis a szaktudósok kizárólag egy-egy, többnyire szűk, specializált területen végzik kutatásaikat, precíz, de többnyire csak a szakmai berkekben figyelemreméltó

eredményeket produkálnak, s ezek a részeredmények vissza-vissza utalnak olyan általános érvényű tételekre és törvényekre, amelyeket a nagy korszak lánglelkű tudósai kigondoltak és igazoltak. A laboratórium falai közé zárt szaktudós képtelen arra, hogy bármiféle kitekintésre tegyen szert, sőt legtöbbször még azt sem tudja, hogy a szomszédos dolgozószobában egy hasonló tématerületen tevékenykedő társa mivel is foglalkozik, milyen probléma megoldására tesz erőfeszítéseket. A hasonszőrűekkel is jobbra csak a konferenciákon – netalántán a tudományos folyóiratok hasábjain – találkozunk, s szerencsésnek mondhatja magát, ha nagy tekintélyű kollégái felfigyelnek rá, esetleg eredményeit is elismerik, befogadják körükbe, ahol ő is szaktudományos tekintéllyé avanzálhat. Korunk tudományos gondolkodását és technikáját Heidegger az emberiség legféltettebb ellenségének tekinti, mivel szemben áll a filozófiával és a jelenkori metafizika lényegét alkotja: „A modern tudomány és a modern technika a (világot) tárgyi létezővé változtatja, s ennek következménye a rendkívüli méretű specializálódás, a szaktudományok, résztudományok stb. kifejlődése, amelynek következtében a ma ember számára véglegesen lehetetlenné vált a valóság totális megragadása. A mai tudományos kutatási rendszer a legtehetségesebb embereket is technikussá degradálja, hiszen minden kutató csak egy meghatározott, viszonylag szűk területen tevékenykedhet, s egyáltalában nem nyílik lehetősége arra, hogy áttekinthesse az egészet mint olyant.” (8)

Ami pedig az elméleti törekvéseket illeti, az arisztotelészi tudományoszményt – mely szerint a biztos tudás a lényeg megismerése, a „miért”-nek, az elveknek és okoknak a megragadása, az igazi tudományos indukció és dedukció – fokozatosan felváltja a mind bonyolultabb műszerezettséget kívánó, aprólékos kísérleti munka, és a következtetések levonása szinte sohasem lépi át a már eleve szűkre szabott szaktudományos kereteket. Ezt nevezte Arisztotelész „tekhné”-nek (=szakértelem) vagy „episztémé”-nek (=szaktudás) a filozófia vagy „metafizika” egyetemes tudományával szemben. Ma már szinte dogmává lett, hogy egy-egy tudós vagy kollektíva társadalmi és szakmai megítélésének fokmérője – a szakterület beszűkítése, szélsőséges specializáltsága mellett – a műszerek (pontosabban a műszerezettség) teljesítőképessége. Mivel a modern tudomány mennyiségi pontosságra törekszik, az elismerés már nem a kutató felkészültségétől, éleslátástól, tudományos és emberi tartásától, kutatói attitűdjétől függ, hanem mérési adatainak egzaktságától. Ezért aztán kialakult az a torz gyakorlat, hogy akinek több a pénze, annak jobbak az eszközei, megbízhatóbbak az eredményei, tehát ő az igazi szaktekintély. A „pontosabbság” valóságos démonná vált, a hibaszázalékot feltüntető vagy nem elegendő finomsággal verifikált adat, a „valószínűség” tiltott, és – hiába a levont következtetés eleganciája – ráütik a tudománytalanság bélyegét. Csak a „megállapítottam”-nak, „meghatároztam”-nak, „igazoltam”-nak van megfelelő csengése a tudóstársadalom képviselőinek fülében (holott éppen a tudomány igazolta a mikrovilág feltárásával a természeti törvények csupán sztochasztikus, kifejezetten valószínűségi, „statisztikus” érvényét).

Az a régi és évszázadok során bevált természettudományos módszer, miszerint a törvény, a tudományos tétel kifejlesztésének útja a megfigyelés–megfontolás–kísérlet lánco-

„Tudományon – mondja Nyíri Tamás – általában egy meghatározott témakörön belüli tudásra irányuló rendszeres elméleti törekvést értünk.”

A tudománynak ezt a definícióját a szaktudósok többnyire elfogadják, de eltérő nézetet vallanak a témakör tágasságát és az elméleti törekvés jellegét illetően. A modern természettudomány és az információrobbanás ma már oda vezetett, hogy a valamikor egységes tudomány dezintegrálódott.

lat, melyet a matematikai formába öntés és a verifikálás követ, ma már a múlté. Szerencsére még van néhány buzgó szakember, aki vallja, hogy a kutatás a könyvtárban olcsóbb, mint a laboratóriumban, azaz ha valaki már kiderített, netán igazolt valamit, azt felesleges fáradságos munkával újra feltalálnunk. De az a tudományos eljárás mód már valóban a múlté, hogy a kutató az íróasztalánál kezdi a munkáját; hipotéziseket állít fel, előzetes számításokat végez a már ismert törvények alapján a várható eredményről, s ezt követi a célirányos kísérleti munka, a hipotézisek igazolása, elvetése vagy módosítása, végül ezekből az elmélet, a teória kialakítása. Pedig ez a technika – látszólagos bonyolultsága ellenére – gyümölcsözőbb és olcsóbb lenne, mert csupán néhány kritikus, perdöntő kísérlet elvégzését tenné szükségessé. A torzult kutatási metódus megfordította, feje tetejére állította a technikussá vedlett tudós módszerét. Első a kísérlet (s ez inkább az alkimisták eljárása, mintsem az egzakt tudományos vizsgálódásé), majd ezt követi a részletekbe menő problémakeresés, melyet inkább a rendelkezésre álló vizsgálati eszközök vagy a megbízást adó és ezt finanszírozó „liberális oligarchia” képviselői határoznak meg; így az igazán tudományosnak nevezhető végeredmény helyett – legjobb esetben – megszületik valamiféle plauzibilis elmélet, amely nem mond ellent a kísérletekből leszűrt adatoknak. (Ha netalántán ellentmondás áll elő – mintha csak *Wittgensteint* hallanánk –, akkor a nemkívánatos adatokról hallgatni kell.) Még rosszabb eset az ún. alkalmazott kutatás, a „tudományipar”, ahol még az is kérdéses, hogy eredményei – bár a gyakorlatba közvetlenül átvihetők – megérdemlik-e egyáltalán a tudományos titulust. Sajnos, pénz elsősorban ezekért jár, s ezért sok értékes szellemiségű ember az elvárásoknak csak úgy tud eleget tenni, ha az alap kutatásokhoz szükséges anyagi fedezetet ilyen iparos munkával teremti elő, amelyben szellemi energiájának nagy része is elszivárog. Az alap kutatásokat – mivel ezek csak hosszú távon válnak „termelőerővé” – a profitérdekeltségű, piacorientált vegyesgazdaság legfelsőbb kényszerből vagy külső gazdasági befolyás hatására támogatja.

A manapság mindenkit főhajtásra készítő PhD (Doctor of Philosophy) cím – eredeti értelmétől eltérően – filozófiaidegen, differenciált és szélsőségesen specializált szaktudományos területen végzett, impaktfaktorokkal rendelkező közleményekkel körülbástyázott kutatási eredményekért jár, esetleg papírokkal igazolt nyelvismerettel megfelve. A tudós szakmai értékelését célzó minősítés, akadémiai fokozat így sajnos nemegyszer szaktudományos beszűkülést, elszellemtelenedést takar. S ebből fakad azután, hogy ha valamilyen kitekintési kísérlet, rálátás, netán filozofikus érvelés – például egy szakmai értekezleten vagy konferencián – nagy ritkán hangot is kap, sohasem talál kedvező fogadtatásra. Pedig éppen a fiatal tudósgenerációtól lenne várható e téren valamiféle felfrissítés, reménykeltő megnyilvánulás.

Annak érdekében, hogy a tudomány jelenlegi helyzetét megítéljük, vessünk egy pillantást a tudásterületek fáziseltolódására, a természettudományok „evolúciójára”. A jelenség az újabb kori tudományok szakaszában jól lemérhető, és persze jogos az a kérdés is, hogy miért éppen korunkban tetőzött az a csoda, amelyet már valóban „természet”-tudománynak nevezhetünk. A század elején élre törő és a már rendelkezésre álló hatalmas matematikai apparátust felhasználó kvantumfizika eredményei csakhamar gyümölcsöző eredményeket hoztak a kémiai tudományokban, kétségtelenül a szemléletességet visszaperlő, egyszerűbb, „kézzelfoghatóbb” közelítő módszerek (LCAO, VBT) alkalmazásával, lehetőséget adva a különféle kémiai rendszerek (atomok, molekulák, halmazok, elsősorban a kristályok) szerkezetének meghatározására. A kémia terén kifinomult módszerek adtak azután lökést a molekuláris biológia létrejöttének, melynek nagyszerű nyitánya volt a hemoglobin és a genetikai információt hordozó DNS struktúrájának felderítése. Napjainkban a technikai fellendülés korszakát éljük – holdraszállás, űrszondák, műholdas információátvitel, számítógépek, és egyre bonyolultabb mesterséges intelligenciák, az emberi elme megannyi zseniális találmánya –, amelyek elleplezik az alap kutatások területén érezhető kimerülést, a részleteredmények túlcsondulását, a behatároltságot.

A tudomány elmaterializálódott, durvábban talán azt mondhatnók: elsekélyesedett. A pozitivistáknak ismeretelmélet szerint a természettudós kívülálló nézőként áll szemben az objektívált természettel, amelynek történeteiben ő, mint megismerő szubjektum, mint szellemi lény nem vesz részt. Az empirikus rész tudományok eredményei legjobb esetben is csak „kétdimenziósak”, a „harmadik dimenziót” – a tudományok egészébe való beintegrálódást – bár nem felejtették el, mégis elutasítják, s így elvész mindenféle összegezés, áttekintés (hogy esetleges lényeglátásról ne is beszéljünk). Erre egyedül a „háromdimenziós” tudomány, a filozófia lenne hivatott, mint „első filozófia” (Arisztotelész), ha kezét nyújtaná a rész tudományok felé, s azok nem utasítanák el a felkínált segítséget. De sajnos ma már a filozófia is szakosodott, felhasadozott, a szellem tudományból társadalomtudománnyá vedlett, az ismeretelméletet (gnoszeológia) és a tudományelméletet (episztemológia) pedig a természettudósok ragadták magukhoz és módszertanná (metodológia) degradálták. Ha viszont a tudomány, mint filozófia, lemond arról, hogy egységes világképet kínáljon, óhatatlanul tudománytalan tudománnyá, filozófiátlan filozófiává, öncélúvá és partikulárisrá válik, s így újáteremti a fizikai, ökológiai, logikai és egzisztenciális krízist, mely végső soron transzcendentális-teológiai skizofréniát eredményez.

A modern természettudományos fejlődés a filozófia tekintélyét erősen megtépázta, de ehhez a filozófia hanyatlása is hozzájárult. „A filozófia uralmához (ugyanis) csupán az kell, hogy legyen filozófia, vagyis, hogy a filozófusok filozófusok legyenek. A filozófus közel száz éve már minden – politikus, pedagógus, irodalmár, tudós –, csak nem filozófus.” (9) A múltban (ókor, középkor) a tudomány egységes volt, a filozófia szinte felszívta a rész tudományokat és egy nagyobb ívű koordináta-rendszer tagjaivá emelte azokat. A szaktudományok a filozófia alkotta fészekben nevelődtek, s csak a technikai fejlődés, a reneszánsz tudományeszmény, majd a felvilágosodás ideológiájának terjedésével keltek szárnyra. A filozófia feladata volt, hogy kijelölje a tudományok helyét, a kutatás tárgyát és irányait, s így termékeny kölcsönhatásban állott a szaktudományok által elért eredményekkel. Ezt annál is inkább tehette, mert az adatok birtokában reá várt – a logikát is figyelembe véve – a tudományos tételek megfogalmazása, ő szolgáltatta a további kutatások számára azokat az alapfogalmakat és kategóriákat, amelyek birtokában lehetségessé vált a természeti törvények feltárása, megfogalmazása és egyetemes szintre emelése. „A filozófiának ismét szövetséget kell kötnie a természettudománnyal, a természettudománynak pedig a filozófiával” – hangoztatta Feuerbach már 1832-ben, (10) de felszólítása – néhány éleselméjű tudóst leszámítva – süket fülekre talált.

Az újkor hajnalát fémjelző ipari forradalom s a nyomában lábra kapó technokrata szellem viszont elvetette a filozófia gyámkodását, a tudomány autonómiát követelt, és önállósítva magát, egyedül megváltó és kizárólagosan öntörvényei szerint rendelkező, mindent uralma alá hajtó egyetemes diszciplínává kiáltotta ki önmagát. „A természettudomány és a filozófia teljes elszakadása oda vezet, hogy évekig dolgoznak, amíg egy tör-

„A természettudomány és a filozófia teljes elszakadása oda vezet, hogy évekig dolgoznak, amíg egy törvényt körülbelül fölfedeznek, amelyet más szférában már régen ismernek, amíg valamely kételyt eloszlatnak, amelyet már régen eloszlattak: munkát és fáradságot pazarolnak arra, hogy másodszor fedezzék fel Amerikát, arra, hogy ösvényt vágjanak ott, ahol vasút van. Ez a gyümölcse a tudomány elaprózódásának, ennek a feudalizmusnak, amely minden egyes földszávet sánccal vesz körül, és saját pénzét vereti rajta.”

vényt körülbelül fölfedeznek, amelyet más szférában már régen ismernek, amíg valamely kételyt eloszlatnak, amelyet már régen eloszlattak: munkát és fáradságot pazarolnak arra, hogy másodszor fedezzék fel Amerikát, arra, hogy ösvényt vágjanak ott, ahol vasút van. Ez a gyümölcse a tudomány elaprózódásának, ennek a feudalizmusnak, amely minden egyes földsvot sánccal vesz körül, és saját pénzét vereti rajta.” (11) A skizma első, drámai felvonása a filozófia és a tudományok közötti szakadék megnyílása volt, melyet követett a második, a tudományok differenciálódása, melynek során a tudóstársadalom vezetői deklarálták, hogy ki-ki a saját szakterületén, laboratóriumának vagy dolgozószobájának falai között tudjon mindent, de azon kívül semmiről semmit; egymás területeit ne háborgassák, átfogó ismeretekre, világlátásra pedig ne is törekedjenek. S ha valaki mégis megpróbálkozott ezzel, akkor anakronisztikus polihisztornak és dilettánsnak bélyegezték. Ezzel pedig a tudomány elindult azon az úton, melynek tragédiáját ma már lemérhetjük: ismeretté, hatalommá vált lelkiismeret nélkül, szellemmé lélek nélkül, ész-uralmivá Isten nélkül. A fokozatosan előbukkanó csőd kísértetét elleplezték, a létet elfeledték, azokat az egységesítő törekvéseket, amelyeket a metafizika kínált, elutasították. „A tudomány minden nyomorúságának egyetlen alapvető oka van: oktalanul csodáljuk és magasztaljuk az emberi elme erejét, de nem igyekszünk hatékony segédeszközökkel a segítségére sietni” (Francis Bacon) (12). S mivel ez a „segély” elmaradt, a tudomány csakhamar a hatalom rabszolgája lett, a filozófia pedig az önmegváltás torzszüleményeivel büszkélkedett. Mintha évszázadok minden szellemi erőfeszítése hamvadt volna el az Ész oltára előtt bemutatott égő áldozatokban, akárcsak az alexandriai Mouszeion lángtengerében.

Az egyetemes történelem jól példázza, hogy az egyes civilizációk, kultúrák és birodalmak mindig akkor virágoztak, ha a civilizatorikus alapot, a társadalmi, gazdasági, politikai szférát olyan kulturális-erkölcsi mennyezet borította, amely fölé egy filozófiai-teológiai védőháló feszült, s ez védelmezte az alacsonyabb rendű rendszereket a feltörő anarchiával szemben, s az alapok széttzilálására irányuló törekvéseket védőgátakkal szabályozott mederbe terelte. Érthető tehát, hogy minden – a társadalom felforgatására és átrendezésére szerveződő – mozgalom elsősorban nem a fennálló politikai rendszert célozta meg, hanem ezt mindenkor megelőzte a szent boltozat lerombolása, de legalábbis megkérdőjelezése. Ha a mélyreható rendszerváltás a múlt maradványaiból újabb boltozatot kovácsolt és ezt a széles néptömegek magukévá tették – vagy legalábbis sikerült velük elfogadtatni –, úgy a megújult társadalom és gazdaság ismét virágba borult és elindult a prosperálás útján. Ha azonban ez elmaradt, vagy az eszmerendszer torz alakzatot öltött, akkor a filozófia az egyetemes tudomány szerepéről lemondva filozófiátlan álszofizmustá vádelt, a teológia a végtelen Szeretet üzenetének tolmácsolása helyett a hierarchikus torzsalkodásoknak és az áltudományos spekulációk verifikálásának harcterévé vált. A boltozat összeomlása a tudományt is lerombolta és a hatalom szolgálatába állította, mely az értékek átértékelésével a józan hangokat elfojtva megeremtetten a diktatúrát.

Jól példázzák ezt a 20. század katasztrofális eseményei. A meghatározó filozófiai irányzatok a világ magyarázatának helyébe a világ „megváltoztatását” tűzték ki célul. A teológiát – kiüresítve a vallási szimbólumok évszázados kincsestárát – materialisztikus, ateista valláspótlékokkal helyettesítették, jobb esetben, finomabb technikákkal, „ontoteológiává” züllesztették. (E filozófiák terméketlenségét a már említett borzalmakon túl világosan mutatja, hogy napjainkban csak kiüresedett jelszavak kövületgyűjteményévé váltak, és helyüket remélhetően fokozatosan felváltják az egyelőre csak szólamokban hangoztatott, mindmáig örök emberi értéket hordozó eszmerendszerek.) S a tudomány mire vitte? Soha nem látott, forradalmi fejlődése az alapkutatások terén – először a háborús körülmények között, majd a konszolidációs periódusban –, a gazdaság fellendülésével és a tudománynak a gyakorlatba való átültetésével, a technika látványos eredményeivel (a tudomány „termelőerő”-vé válásával) olyan fellendülés kezdődött, amely a ma emberébe egy hamis haladás-optimizmust plántált.

„Ezt a haladásba vetett optimista hitet azonban az összeomlás veszélye fenyegeti, és a tények, amelyek le fogják rombolni, már a küszöbön állnak”, (13) s ennek az apokaliptikus végnek közelségét és elkerülhetetlenségét vázolta nemrégiben *Zoltai Tibor* professzor egy tudós fórumon (14).

A látszatsikerek következtében pedig az emberek elvesztették az igazi végtelenség, a határtalan lét horizontját, felcserélték ezt a ciklikusság álvégtelenjével, s bár mind szubmikro-, mind szupermakroszinten a végső határok felé törekedtek, elfeledkeztek a „benem-mérhetőről”. ez pedig nemcsak a szaktudományok, hanem az egyetemes tudomány tartományát, teherbíró képességét is meghaladja, hiszen itt az eszkatológikus váradalom korlátlanásával állunk szemben, ami tudományos módszerekkel nem behatárolható, nem verifikálható, s ezért mind a technokrácia, mind a filozófia számára tudományos szempontból elutasítandó (elutasítandó?).

Nem lenne teljes a tudomány kórképe, ha nem válaszolnánk a tudomány és a vallás, illetve az istenkérdés viszonyának kérdésére. A modern természettudomány ugyanis nem csupán a filozófiától fordult el, hanem szembehelyezkedett a vallással is, elfeledkezve arról, hogy az emberi eszmélés hajnalán ezek közös burokban születtek. Az újkori tudományeszmény, amely a felvilágosodás egyházellenes harcában oly hatásos fegyvernek bizonyult, a végén már a filozófiai és természetfölötti igazság elleni küzdelem félelmetes arzenálja lett. Az illetékességi területek kontúrjának megvonása helyett a természettudományt olyan tartományokba integrálták, melyek a középkorban szentek és sérthetetlenek voltak, de sajnálatos módon önkényuralmat gyakoroltak a *Biblia* verbális magyarázatával a már nyilvánvaló tudományos igazságok felett. De akár a tudomány, akár a filozófia vagy a teológia célkitűzéseit vesszük górcső alá, beláthatjuk, hogy valamennyiük célja a valóság igazságának felderítése, bár ehhez más-más úton közelednek. Mindegyikük egy-egy fényszóróval világítja meg sajátos horizontját, kérdésfeltevése különbözik eltérő dimenzionáltságú rokonainak problémamegfogalmazásától, mégis – ha tisztességes tudománynak nevezi önmagát – az igazság feltárására törekszik; s bár válaszáda mindenkor sajátos, olykor csak a maga területén helytálló, de a rokon tudományok igazságával soha nem kerülhet ellentmondásba. Eltérő kérdések és válaszok, mégis tökéletes, univerzális harmónia. „A valóság egy, az igazság egy, és az ember, aki az igazságot keresi, szintén egy. Minden embernek egyénileg önmaga számára, de ugyanúgy a történelemben vándorló emberiségnek is értelmi, erkölcsi és vallási feladata, hogy a valóságról egy összefüggő képet próbáljon kialakítani. Ezt a feladatot csak minden tudományág sajátos tárgyának és módszerének tiszteletben tartásával lehet teljesíteni, minden korban különösen azok éreznek rá felszólítást, akik nem veszítették el erejüket és bátorságukat, hogy teljes emberek legyenek” (*P. Fransen*). (15)

Korunk legjelentősebb tudósai (pl. *M. Planck*, *A. Einstein*, *W. Heisenberg*) bár ismételtelen hangsúlyozták a kutató vallásosságának szükségességét mint etikai érzékenységet és a tudományos haladás legfőbb hajtóerejét, de „vallásosságon” nem valamiféle teoló-

*Sokak számára talán meglepő,
hogy a sötétnek mondott
középkor mennyi géniuszt
termelt a tudományos kutatás
terén. S itt legyen elegendő csak
néhány kiemelkedő tudós-
egyéniségre hivatkozni,
elsősorban talán Albertus
Magnusra (Nagy Szt. Albert), akit
bámulatos természettudományos
ismeretei folytán kortársai
varázslónak tartottak, s ha
eredményeit a hivatalos egyház
nem gyanakvással, hanem
elismeréssel kezelte volna,
az európai tudomány nem
bánkódna legalább egy
évszázados lemaradás miatt.*

giai szaktudást értettek, hanem a kozmikus rend és a törvények iránti csodálatukból fakadó mélyebb megértést, a világ teremtésében közreműködő magasabb intelligencia üzenetét. S bár itt nem a tételes vallások, a „kinyilatkoztatás” Istenéről van szó, kétségtelenül hangsúlyozzák a szellem (Szellem?) magasabbrendűségét az anyag felett.

A természettudomány sikerei – főleg a laikus és az eredményeket csak az ismeretterjesztő irodalomból ismerő tömegek számára – azt a téveszmét sugallták, hogy az „Isten halála” teória a szaktudományok oldaláról egyértelműen verifikálható, s a tudományos alapokon álló világnézet nem is lehet más, mint ateista. Akárcsak *Laplace-t* hallanánk, aki *Napóleon*nak bemutatva a Naprendszer keletkezéséről szóló elméletét, az istenkérdést így utasította vissza: „Felség, nekem erre a hipotézisre nem volt szükségem!” Megszületett tehát az a téveszme, hogy a természet-, majd később a szellemtudományok eredményeit kiterjesztve a felső szférára, Isten létét a világ valóságából ki lehet – sőt ki kell – küszöbölni.

Isten (vallás) vagy tudomány? – így merült fel a kérdés, amely a két terület elkülönüléséből, a distinkcióból kérges vaglyagosságot, diszjunkciót formált. Pedig az emberiség eszmélésének kezdetén – és később ez jellemezte az európai gondolkodás útját az antikvitástól egészen az újkor hajnaláig – a tudomány és a vallás jól megfér egymással. Annál is inkább, mert Einstein rigorózus megfogalmazása szerint „A tudomány ellentéte a tudatlanság, a hité pedig a hitetlenség”. A tudomány, a hit és a filozófia egységbe fonódott, művelői a három területet egységként kezelték, és a kapott eredmények mindenkor termékenyítőleg hatottak a rokon, bár kérdésfelvetéseikben eltérő szférák számára. A szembeállítás az ateista filozófiák és ideológiák előretörésével vált neuralgikus kérdéssé, s az ebben élenjáró eszmerendszerek, a 17–18. századi felvilágosodás, a 19. századi materializmus (elsősorban a dialektikus és történelmi materializmus), majd végül a 20. századi liberalizmus jeleskedtek. Ezek az eszmék hét nemzedéket fertőztek meg azzal az alattomos gondolattal, hogy a tudomány – mint a vallási eszmék legádázabb ellenfele és sírásója – az emberiség igazi reménysége, megváltója.

„Hallottunk ilyen vádat is: – írja *Karl Jaspers* – a természettudomány lerombolja a hitet. A görög tudomány beépült a hitbe, és hasznára volt a hit értelmezésének, a modern tudomány azonban e tekintetben káros. Ez a vád tisztára történelmi jelenség, mely katasztrofális világhelyzetünkből származik. Reméljük, ennek hamarosan vége lesz, s mindent meg kell tennünk ennek elősegítésére. Ezek a kritikák kételkednek a természettudományban felragyogó örök igazságban... Ahol a tudomány elveszett, ott az ember bizonytalanul vezető indulatok és fanatikus döntések félhomályába, maga okozta vakságba zuhan.” (16) Az antik kultúrában a filozófia mindig vallásos volt, és a tudomány erre az alapra rétegződött. Természetesen korszerű mérési eszközök és módszerek hiányában a tudomány nélkülözötte azt az egzaktságot, amelyet a mai tudománytól joggal megkövetelünk, de mégis elálmélkodunk azon, hogy ezek a zseniális görögök mennyi mindent tudtak kimunkálni pusztán elméleti spekuláció útján. *Démokritosz* atomjai, *Anaxagorász* kozmológiája, *Platón* szimmetria-gondolata (Timaios), *Arisztotelész* természetbölcselete valamennyien lángelmékre valló gondolatok és az európai gondolkodás fénylő pontjait képezik.

„A korai kereszténység legfőbb filozófiai problémája a hit és a tudás viszonya. Előbb elmentet látnak a kettő között, utóbb termékeny feszültséget. Két különböző út, de ugyanahhoz a célhoz vezet mindkettő... a tudás is Istentől származik és hozzá visz... Nem elégednek meg azzal, hogy elfogadják, hanem hamarosan bizonyítani is akarták Isten létét a »természetből«. (17) A hit és tudás viszonya tehát nem új keletű probléma, s már a patrisztika korában felmerült „Fidem si poteris, rationemque coniuge!” (Ha teheted, kapcsold össze a hitet az ésszel) – vallja *Boethius*, a skolasztikában pedig a tudás már feltétlenül a hitet szolgálja: „Fides quaerens intellectum” (A hit keresi a belátást) – mondja *Canterbury-i Szt. Anzelm*.

Sokak számára talán meglepő, hogy a sötétnek mondott középkor mennyi géniuszt termelt a tudományos kutatás terén. S itt legyen elegendő csak néhány kiemelkedő tudós-

egyéniségre hivatkozni, elsősorban talán *Albertus Magnus* (Nagy Szt. Albert), akit bámulatos természettudományos ismeretei folytán kortársai varázslónak tartottak, s ha eredményeit a hivatalos egyház nem gyanakvással, hanem elismeréssel kezelte volna, az európai tudomány nem bánkódna legalább egy évszázados lemaradás miatt. A másik lángelme a skolasztika fejedelmének aposztrofált „doctor angelicus”, *Aquinói Szt. Tamás*, aki nemcsak az ismeret- és lételmélet, valamint az istenbizonyítás terén alkotott maradandót, hanem híres kijelentése – melyet később sokszor (de hányszor!) szándékoltan vagy jóakarattal félreértelmeztek – egyértelműen mutatja a tudomány és a teológia eredendő összetartozását: „Ha ugyanis a többi tudományban bármit is találunk, ami a szent tudománynak („sacra doctrina”) ellentmond, azt teljesen hamisnak kell ítélnünk.” (18) Az idézet nem azt jelenti, hogy a „szent tudomány” szemszögéből a szaktudományos tényeket – ha „ellentmondás” merül fel – el kell vetnünk, hanem csak azt, hogy a kettő között soha nem lehet sem kontradiktórium, sem ellentét, vagyis a tamási gondolatot nem a „Jaj a tényeknek!” – *Hegelnek* tulajdonított – elv motiválta.

„Valójában a tudomány annyira közeli kapcsolatban áll a vallással, különösen a keresztény vallással, mint a gyermek azzal az anyaméhvel, amelyből megszületett és életerejét merítette.” (19) Napjainkban – a nagy korszak letűnte után – a látványos fejlődést a természettudományok (de a többi reáltudományra is kiterjeszthető ez a megállapítás) komplexitása váltotta fel, amely a tudósokat legjobb esetben is kutatókká, technikusokká degradálta, s így már nem volt rálátásuk sem a tudományterület egészére, sem a metafizikára, sem a vallásra, s még kevésbé a tudományos teológiára. S ez nem egy előre megfontolt törekvés volt, hanem a kutatási területek beszűküléséből származó „természetfeletti tériszony”, hogy miközben saját szakterületük szféráját egyetemesnek és kizárólagosnak akarták feltüntetni, energiájuk kimerült e hiábavaló erőfeszítés következtében. Pedig „haladás csak akkor jöhet létre, ha az emberiség, amely egyre inkább hozzákötődik a tudományhoz, kész meghajolni Isten előtt”. (20)

Jegyzet

- (1) CSIKÓS CSABA: *A mélypont ragyogása az ökológiai válság sodrában*. Iskolakultúra, 1996. 10. sz., 3. old.
- (2) NOVAK, MICHAEL: *A demokratikus kapitalizmus szelleme*. General Press Kiadó, Bp. 1994, 161. old.
- (3) HEIDEGGER, MARTIN: *Holzwege*. = MÁRKUS GY.–TORDAI Z.: *Írányzatok a mai polgári filozófiában*. Gondolat Könyvkiadó, Bp. 1964, 60. old.
- (4) = TÖRÖK TIBOR: *Természettudomány, világkép, világnézet, istenhit*. PRIMO Kiadó, Bp. 1995, 20. old.
- (5) EINSTEIN, ALBERT: *Hogyan látom a világot?* Gladiátor Kiadó, Bp. 1994, 65. old.
- (6) NYÍRI TAMÁS: *A filozófiai gondolkodás fejlődése*. Szent István Társulat, Bp. 1991, 14. old.
- (7) ORTEGA Y GASSET, JOSÉ: *A tömegek lázadása*. Pont Könyvkereskedés, Bp. 1995, 104. old.
- (8) = SUKI BÉLA: *Martin Heidegger filozófiájának alapkérdései*. Gondolat Könyvkiadó, Bp. 1976, 248. old.
- (9) ORTEGA Y GASSET, JOSÉ: *A tömegek lázadása*, i. m., 110. old.
- (10) FEUERBACH, LUDWIG ANDREAS: *Fizikai kritikák és alapelvek. Előzetes tézisek a filozófia megreformálásához*. Magyar Helikon, Bp. 1978, 212. old.
- (11) HERZEN, ALEKSZANDR IVANOVICS: *Levelek a természet tanulmányozásáról*. Magyar Helikon, Bp. 1970, 40. old.
- (12) BACON, FRANCIS: *Novum Organum I./IX*. Nippon Kiadó, Bp. 1975, 8. old.
- (13) BULTMANN, RUDOLF: *Történelem és eszkatológia*. Atlantisz, Bp. 1994, 85. old.
- (14) *Hova jutna a világ tudomány nélkül? Előadás és vita a VAEB klubjában*. Új Horizont, Bp. 1990. 1. sz., 63. old.
- (15) = NEMESSZEGHY ERVIN: *Tudomány, hit, bölcsélet*. Korda Kiadó, Kecskemét 1995, 23. old.
- (16) JASPERS, KARL: *Bevezetés a filozófiába*. Európa Könyvkiadó, Bp. 1989, 101. old.
- (17) NYÍRI TAMÁS: *A filozófiai gondolkodás fejlődése*, i. m., 125. old.
- (18) AQUINÓI SZENT TAMÁS: *Summa theologiae*. Telosz, Bp. 1994, 41. old.
- (19) JÁKI SZANISZLÓ: *Krisztus, Egyház, tudomány*. Jel, Bp. 1992, 2. old.
- (20) Uo., 8. old.

A western mint civilvallás

Előadás a Képzőművészeti Főiskolán

*A modern művész demiurgosznak, világteremtő lénynek tartja magát. A művész mint emberi isten, mint géniusz, zseni, a megölt Isten pótléka.**

Az a benyomásom, hogy a hatalom akarásának vágyánál is erősebb a művésszé válás vágya. Nem véletlenül érezte magát *Hitler*, akárcsak a legnagyobb wall street-i tőzsdespekuláns és csődnök, *Trump* is művésznek. Utóbb a képzőművészetről mint spekulációs tárgyról, a művészet és a pénz libidinózus kapcsolatáról beszéltem. Mindkettő a 19. század nihilizmusának mítoszából ered. A művészetteoretikusok figyelme is előszeretettel irányul drága vagy drágává váló műtárgyakra, azaz spekulációs tárgyra. A pénz váltást, cserét, és benne értéknövekedést jelent. Ennek a kicserélhetőségnek az árnyoldalát a képzőművészet inflációja jelenti: a művészek és a műtárgyak megsokasodása. A piacnak erre adott reakciója a sztárkultusz. az effajta művészettel szemben megkíséreltem valamit mondani a művészetről, a *presque rien*ről, a *szinte semmiről*. Az eszméknek és a koncepeknek az átalakulásáról a *nem tudom mivé*. A szétfolyástól, a cseppfolyóssá válástól és a rövidítéstől a poézisig, a rajzig és a kalligráfiáig. A *nem tudom mi* meghatározatlanságáról a meghatározottságban. Eközben az a félreértés támadhatott, hogy a kicsiny, a *small is beautiful* ideológiáját hirdetem. A *szinte semmit* azonban eltérésként értettem, *Lukréciusz*, *Epikurosz* és a modern termodinamika teoretikusai által használt értelemben, ami a világ keletkezésének örvényét váltja ki. Ezért gondolom, hogy a *szinte semmi* a modern művészet témájának tekinthető. Abban az értelemben, hogy a művészet önreflektálónak válik. A reflexiója önnön maga elemeire irányul. Ezek közül az első a pont.

Egyre erőteljesebben azt érzem a diákok körében, Németországban, hogy a témák tetszőlegessé válása, a kortárs művészet esetlegessé válása nyomasztja őket. Mintha forma és tartalom egymástól elválasztható lenne. Úgy érzem, ebben a művészet valódi problémája fejeződik ki, amennyiben a téma már nem jelenti a mű önkonstitúcióját. Nevezetesen a művészet autonómiája. Autonómia azt jelenti: önmagának törvényt alkotni. Vagy önmaga törvényét megtalálni. Ez valójában egy kemény dolog, miként azt a törvény szó jelzi. Ha azonban a *presque rien* (szinte semmi) finomsága már nem eleven, akkor feltámadhat a tetszőlegesség érzete. Akkor az ember bármivel megpróbálkozhat, kísérletezhet, végül pedig megérezheti ennek a tetszőlegességnek az elégtelenségét. Már a klasszikus avantgárd, a modern művészet autonómiájának tetőpontján is kritika érte ezt az autonómiát. És maguk a művészek sem állták ki a művészet autonómiáját. Elég csak arra gondolni, mennyi dadaista, szürrealista menekült a kommunizmusba és a katolicizmusba. A Bauhaus tevékenységének jelentős része is arra irányult, hogy a művészetet *dizájnnal* váltsa fel.

A szocialista realizmus is a művészet autonómiájának kritikája volt. Ha szemügyre vesszük az avantgárd genealógiáját: a 19. század elején a korai szocialista *Saint-Simon* a művészetnek a szocialista propaganda szerepét szánta. Természetesen ebből a fogalomból a klasszikus avantgárd idejére semmi sem maradt. *Franz Rosenzweig* a klasszikus avantgárdal egy időben keletkezett *A megváltás csillaga* című könyvében nem a modern

* Az előadássorozat könyvként megjelenik.

művészetről beszél, hanem a kultikus-liturgikus művészetről. Ez a visszaeszmélés a kultikus kötöttségű művészetre az autonóm művészet közvetett kritikáját jelenti.

A kultikus-liturgikus művészet mindig egy közösségre vonatkozik. A modern művészet is, mint nemzetközi mozgalom, szociológiailag egy nemzetközi közösségként írható le. A mai alkalommal a művészetnek ezt a kultikus jellegét veszem szemügyre.

A kultikus jelleg a képzőművészetben sem tűnt el teljesen. Nem is *Otto Mühl* happeningjeire gondolok, amelyek nagyon közel állnak a feketemiséhez. Időközben közhellyé vált, hogy a múzeum pszeudo-szagrális jelleggel bír és hogy a nagy kiállítások látogatása kultikus vonásokat mutat. A nagy kiállítások esetében a szellem és a pénz alkimisztikus mennyegzőjéről lehet beszélni. A képzőművészetben azonban ez a hagyomány nem oly kifejezett, mint a film és a tévé esetében. A film ugyanis egyértelműen a színházi hagyományban áll, a színház pedig eredetileg egy kultikus ünnepi cselekmény volt. A tévé elterjedése csökkentette a mozinézést, amit a nyilvánosság elvesztéseként szokás kárhoztatni.

Ma a művészetről mint civilvallásról szeretnék beszélni. *Rousseau* például azt írja *A társadalmi szerződésről* című traktátusában, hogy egy politikai közösség tagjai számára nem elegendő az, hogy állampolgárok és állampolgári tudattal bírnak, hanem a közösségnek ezt a tudatát meg kell erősíteni, mintegy ragasztóval, egy civilvallás révén. Az ókori városokról tudjuk, hogy azokban a különböző kultuszok és vallások mellett létezett egy civilvallásosság; Athén városának is volt kultusza, és annak, aki a városban akart maradni, hódolnia kellett e kultusznak. Hogy mi is egy civilvallás, azt a western példáján kíséreltem meg bemutatni. A western az, amit évtizedeken keresztül a moziban, majd a tévében látni lehetett, és ma is lehet.

A westernben a magatartásmódoknak és értékeknek nemzeti önértelmezéssé történő begyakorlása megy végbe. Kényes területre érkezünk, nevezetesen abba a térségbe, amelyet a művészet, a vallás, a mítosz, az állam, a nemzet fogalmával jellemezhetünk. A mítosz a művészet nyersanyagának számít, de mindig csak a művészet, az elbeszélés, az ének révén közvetítetten ismerjük.

Nem szeretném azt a benyomást kelteni, mintha félkézről meg tudnám oldani a mítosz rejtélyét. *Nietzsche* azt mondja, hogy a mítosz, a mitológia egy kultúrát, egy kultúrkört, egy nemzetet alkot, melynek mítoszokkal övezett horizontra van szüksége. Az utóbbi alkalommal említést tettem *Hegel*-ről, *Schelling*-ről, *Hölderlin*-ről, akik kísérletet tettek egy új mitológia megalkotására.

A Harmadik Birodalom megkísérelt egy új mitológiát alkotni, illetve egy régit újraéleszteni. Ez az állami mítoszteremtés azonban messze nem volt olyan eredményes, mint a hollywoodi mítosztermelés. Már a sztár, a sztárkultusz szó is jelzi, hogy ebben az esetben egy csillagkultuszról, egy csillaghitről van szó. Ennek a kultusznak szoros tartozéka a valóság és a fikció, a sztár filmszerepének és életrajzának sajátos vegyítése. *Adorno* ebben az összefüggésben beszélt kultúriparról. A figyelemre méltó Hollywood esetében az, hogy egy iparilag előállított mítoszból van szó.

A western legendás alakjainak egyike *Buffalo Bill* volt. Ő a saját legendáját már korábban, cirkuszban színre vitte. A cirkuszon keresztül a western eljutott a filmbe és a filméres füzetekbe. Már az első világháború előtt leforgatták az első western-jeleneteket, a háború után pedig már sorozatok készültek. De csak a harmincas évek végétől, a negyvenes, ötvenes éveken át a hatvanas évek elejéig terjedő időszakot tekintik a történések a western fénykorának, és beszélnek nemes westernről, illetve a franciák surwesternről. A fontos ebben a történetben az, hogy a western a cirkusz közvetítésével érkezett, ami a római birodalomban kenyeret és játékokat jelentett a lakosság részére. Ez az alapja a tömegtársadalomnak, a jólétre és a szórakoztatásra alapozott hatalomnak.

A mítosz azt jelenti, hogy nem történelmi tényről van szó, ám a mítoszt átítatja a történelmi valóság. *René Girard* antropológus azt állítja, hogy minden mítosz egy kollektív

bűntényt rejt, és folyamatos, rejtett visszaemlékezés arra. A western esetében ez emlékezés lenne az indián népirtásra. Ehhez tartozik még, hogy az igazi westernkorszak a polgárháború utáni időszakra esik. Ez a háború számít az első modern, technikai háborúnak. Sem néger, sem ázsiai nem játszanak szerepet a westernben, ez egyike az elhárított aspektusoknak. Tulajdonképpen indiánok is csak a peremen tűnnek fel, mexikóiak viszont annál gyakrabban. Vannak western-legendák, legendás alakok. Ilyen Jessie James, Billy the Kid és mások. A filmek ilyen alakokról vagy fiktív hősekről szólnak, de mindig van egy szilárd sémájuk. Olyan jellegzetes figurák fordulnak elő benne, mint a szerencsejátékos, a seriff, az énekesnő, a bíró, a finom keleti hölgy, a borbély, a prédikátor. Vagy jellegzetes konfliktusok: a farmerek és az állattenyésztők, az apa és a fiú, az egykori és a jelenlegi banditák, a postakocsi és a vasút közt. (A vasút a haladás, a kötődés és a hálózatosodás szimbóluma.) Aztán természetesen a revolver – a tör folytatásaként. A kényszerű párbaj életre-halálra, amit egy komikus szalonbéli verekedés vált ki. És természetesen része az állathajtás és a kocsiverseny, a cowboy, a tehénpásztor és lovag is. A mitológiai klasszifikáció szerint alapítási mítoszról van szó: az amerikai honfoglalásról, ami a belső területeket, a vad nyugatot jelenti, nem pedig a civilizált keletet. A western főszereplője a nagyszerű, fenséges táj, az emberek parányiak benne. A táj a természeti állapot szimbóluma. A természeti állapotból a civilizációba, az államba való átmenetről van szó. A harmincas–negyvenes évek gengszterfilmjeinek, a film noirnak és a természeti állapot a témája. Ezek számomra a western ellentétét jelentik, ahol a nagyszabású táj helyett a nagyváros, Chicago mint dzsungel, mint természeti állapot jelenik meg: bűnözés, bandák háborúja, lepénzelt politikusok és rendőrök, alkohol, veszélyes nők, a magánnyomozó mint hős, aki maga is félig bűnöző. Az állam, a város képében bandák zsákmányaként konkretizálódik. Elnagyoltan azt lehet mondani, hogy a western antik-heroikus, a film noir, a pesszimiztikus gengszterfilm pedig a keresztény-ágostoni bűnös világ, a *sex and crime*.

Mint említettem, a western honfoglalásként jelenik meg. A példám: *Howard Hogs* 1948-as *Red River* című filmje, ami egy bevonulás az Ígéret Földjére, pusztai vándorlás, a telepesek kocsihajtása. E pusztai vándorlás végén a fiú, akit *John Wayne* alakít, önállósítja magát. Itt az individualizmus szembekerül a telepesek közösségével. A szekérosszlopot aztán megtámadják és tagjait lemészárolják az indiánok. Az egyetlen túlélőt, egy kisfiút, John Wayne adoptálja. Ugy vélem, hogy az örökbefogadás motívuma nagyon fontos: az amerikai önértelmezés szerint nem leszármazás, hanem adoptáció révén válik valaki amerikaivá. A nyáj, amit John Wayne tenyészt, egyre nagyobbá válik; olyannyira nagygyá és termékennyé, mint az *Őszöveltségben* Jákob nyája. A marhanyájak és a lovak alkotják az arisztokratikus sémát. A film fő részét az állatsordának északra, egy vasútállomásra terelése képezi, ahonnan majd egy mészárszékre szállítják őket. John Wayne ebben a filmben egy szélsőséges patriárkát alakít. A patriarchátus, a család és a demokrácia jelenti a western másik fontos témáját. Az apának, az úrnak a szolgák feletti uralma, akik körébe a fiak is beletartoznak. Ez a kapcsolat úgy alakul, ahogy azt közel másfél száz éve Hegel a szolga és az úr dialektikájában leírta. Az Úr azért úr, mert készen áll arra, hogy ezért az életét áldozza. A nagy állathajtás során, mint a westernben mindig, zsákmányszerzésre kerül sor. Az úr azáltal veti szolgáját szolgaságba, hogy munkára kényszeríti. Hegel – *Kojéve*-nek a westernnel közel egy időben keletkezett értelmezése – szerint a munka még nem teszi szabaddá a szolgát.

A szabaddá váláshoz le kell küzdenie a halálfélelmét, küzdenie kell. Az úr, mondja Kojéve, egzisztenciális zsákutcában van. Ami annyit jelent, hogy legfeljebb megmaradhat úrnak, a szolga azonban úrrá válhat. Ezt a drámát a westernben mindig az állattenyésztő patriárkának a családjával és a szolgálival, a bandavezérnek a bandájával szembeni, vagy egyrészt a terrorista rendszer, másrészt a megfélemlített polgárok közti küzdelme képezi. Így aztán végül a *Red River*-ben is sor kell kerülnön az apa és az örökbefogadott fiú közti küzdelemre.

A halálos végkimeneteltől csak egy nő közbelépése menti meg őket. Howard Hogs a film tragikomikumát komikus végkifejlettel töri meg. Ha az ember megnézi a rendező korai *Sophisticated Comedies*-jét, akkor tudja, milyen szerepet szán a nőnek. Ez a szerep: a nő betörése a férfiak szövetségébe. A másik példa Johnny Guitar. Az egykori bandavezér elhagyja bandáját, mivel szerelembe esett, házasságot köt és hajdani társai ellen kell küzdenie; vagy elhagyja feleségét, mert társai hívják. A nő gyakran az erőszakmentesség princípiumaként jelenik meg.

A másik nagy téma az erőszak. Az erőszak szükségessége és az erőszak beszüntetésének szükségessége. Az erőszak állandósítása a bosszú által. Úgy vélem, ebben a pontban ragadható meg az amerikai civilvallásnak a bevándorló szekták pacifisztikus kereszténységétől való eltérése. Mindig a helyzet éleződéséről van szó – egy pontig, vagy az erőszakról, az ölésről való lemondásról, és nem pusztán a megöletésről; a szabadság elvesztéséről, ami szolgásgot és zsarnokságot jelent. Az erőszak láncolatának megszakításáról, a békekötés képességéről és a bosszúról való lemondásról van szó. A lincstörvénykezéssel való lemondásról, a bosszúállónak a gyilkossal való hasonlóságáról. Jelszerűvé átvittetve a filmbe ez annyit jelent, hogy megbékélt western-városban nincs helye a revolverhősnek. Vagy meghal, vagy továbbáll nyugatnak. Avagy megszűnik hősnek lenni: megházasodik és polgárrá válik.

A magas művészetből, az irodalomból eltűnt a hős. A filmbe azonban jelen van: a lovag, a lovas, a ló, a gavallér, a lovagi-as erények át vannak ruházva a cowboyra. A lovag azonban még nem hős. A hőshöz közmondásos magányosság tartozik, azaz az eltérés minden mástól, és a civil társadalmi szereptől. Ezért is nem a seriff, a marsall, a lovaskapitány az igazi hős. Hős az, aki túlnő önmagán, a maga szerepén. Ezért példászerűen az a hős, aki valahonnan jön, majd továbblovagol. A hős emberfeletti: übermensch. Elengedhetetlen a természeti állapotból a civilizációba való átmenet során. Ez az átmenet pedig nem történik meg egyszer és mindenkorra egy történelmi pillanatban. Bizonyos tekintetben állandó küzdelem ez a természeti állapot és a civil társadalom között.

A természeti állapotot a filozófiai hagyomány mindig ambivalensnek mutatja: részint mint mindenki küzdelmét mindenki ellen, ahol ember embernek farkasa, részint pedig mint olyan állapotot, melyben lehetséges a szeretet és a természettörvény. Az állam, a civiltársadalom szuverenitásának virágkorában is úgy vélték, hogy az államok egymáshoz való viszonya megmarad a természeti állapotban. És a családban sem lehet soha meghaladni a természeti állapotot. Vagyis az állam, a civiltársadalom mindig vesztélyben van, folyvást meg kell küzdeni érte. Oly valószínűtlen és csodálatra méltó, mint a hősiesség. Mondhatni egy olyan állapot, amely igazán soha sincsen. A filmbéli fogadott fiú, akit *Montgomery* alakít, miután legyőzte nevelőapját, továbbhajtja az állatsordát. Egy felderítő lovaglása során szekérvárat vesz észre, amelyet éppen indiánok támadtak meg. Ez repríze a kezdeti helyzetnek, melyben nevelőapja fiává fogadta. Azaz a különbséggel, hogy ebben a szekérvárban szerencsejátékosok és prostituáltak vannak. (Társa meg is kérdezi tőle: „Ezekért az emberekért akarod kockáztatni az éle-

*Ez a western, a nemes western
épületes, nevelő jellegű művészet:
a talpraesettség, a lovagiasság,
az önfelhülműlés, az igazságosság
és a lemondás erényeit mutatja
be. Meglehet, hogy a morális
hajlíthatatlanság vezetett a késői
westernekben a brutalitáshoz.
Ebben a műfajban az a vicc,
hogy ugyanazok a szereplők,
ugyanazok a szerepek és sémák
fordulnak elő benne; minden
ismerős, minden előre látható.
A csavar a legkisebb
variánsokban, az eltérések
szinte semmijében rejlik.*

tedet?”) Ennek ellenére odalovagol, és megmenti őket. Ez egy hősi mozzanat, melyben az ostromlott civilizációt az indiánok, egy természeti nép veszi körül; a civiltársadalom pedig kérdéses szubjektumokból áll. Tehát mindig is egy változandó állapotról, ha tetszik: átmeneti diktatúráról van szó, melyben *White Earth* átveszi a seriff hivatalát, rendet teremt, aztán megint lerakja a csillagot.

Fejlődéstörténetileg ezekben a történetekben az állattenyésztők (rejtett nomádok), valamint a farmerek és parasztok, a nagycsaládok és a kiscsaládok küzdelme húzódik meg. A terület körülkerítéséről, és e körülkerítés elleni harcról van szó. A kerítés szimbóluma a bekerítést, a város körülkerítését jelenti. *Carl Schmitt* szerint a *nomosz*ról, a törvényről, a legeltetési jogról van szó. A *nomosz* a vétellel, a területfoglalással, a honfoglalással és legeltetéssel kapcsolatos. Minden western a párbajra, a show downra van kihegyezve, melyben a történet liturgiája is a legélesebben jelenik meg. Figyelemreméltó, hogy abban a történelmi pillanatban, amikor Európában az állam erőszak monopóliuma folytán betiltásra kerül a párbaj, ez a nemesi privilégium, mint a szuverenitás kifejeződése, a háborúhoz való jog (a párbaj = duellum, a bellum = háború szóból ered), akkor Amerikában tovább él. Talán mindebben a polgárháború emléke is közrejátszik, ugyanis a hős többnyire a déli államokból érkezik.

Ez a western, a nemes western épületes, nevelő jellegű művészet: a talpraesettség, a lovagiasság, az önfelülmúlás, az igazságosság és a lemondás erényeit mutatja be. Meglehet, hogy a morális hajlíthatatlanság vezetett a késői westernekben a brutalitáshoz. Ebben a műfajban az a vicc, hogy ugyanazok a szereplők, ugyanazok a szerepek és sémák fordulnak elő benne; minden ismerős, minden előre látható. A csavar a legkisebb variánsokban, az eltérések *szinte semmijében* rejlik.

Vannak persze más filmek, háborús, sci-fi, bűnügyi és egyéb filmek, ám úgy vélem, hogy éppen a western és a film noir fejezi ki a legjobban az amerikai nemzeti mítoszt és a belőle fakadó civilvallást. Jelentősége abban rejlik, hogy egyszerre nacionális és univerzalisztikus. Egyrészt végtelenül fenségesnek érezzük magunkat, másrészt szinte mindnyájan farmert hordunk. *Clint Eastwood*, az ismert western-színész és -rendező mondta, hogy Amerikai csak két újat hozott a művészetben: a dzsesszt és a westernnt.

Tillmann J. A. fordítása

A technikai képek hegemoniája

Beszélgetés Vilém Flusserrel

Vilém Flusser (1920–1991) prágai származású „hazátlan” filozófus, a nyolcvanas évek egyik legtekintélyesebb médiaszakértője. Tanulmányait a prágai egyetemen kezdte, majd 1940-ben Londonba, egy évvel később pedig Brazíliába emigrált. Tevékenyen részt vett a brazil filozófiai élet megteremtésében. 1972-ben Olaszországba, később Franciaországba települt.

Bevezető

1961-től rendszeresen publikált brazil folyóiratokban, valamint hét kötete is itt jelent meg, de a nyelvi elszigeteltség miatt – akkoriban portugálul írt – európai felfedezése a nyolcvanas évekig váratott magára. Első komoly szakmai sikerét *A fotográfia filozófiája* (1983) című könyvének német nyelvű kiadása jelentette – ezt a művet tizennégy nyelvre lefordították, többek között kínaira is –, majd számos könyvben, cikkben és esszéiben elemezte azoknak a változásoknak a filozófiai, esztétikai és lélektani következményeit, amelyeket az új médiumok megjelenése hozott magával.

Magyar nyelven *A fotográfia filozófiája* 1990-ben, *Az írás* című könyv pedig 1997-ben jelent meg a budapesti Tartóshullám–Belvedere–ELTE BTK kiadásában, a szintén budapesti Kijarat Könyvkiadó pedig *Az ágy* címmel publikált egy válogatást Vilém Flusser esszéiből 1996-ban.

Az alábbi interjút, mely pedagógiai szempontból is hasznos és közérthető áttekintést nyújt Vilém Flusser médiafilozófiájának csomópontjairól, *Thomas Miessgang* készítette 1991 márciusában Bécsben. A beszélgetés apropója az volt, hogy *A történelem vége* címmel Flusser egy előadást tartott a bécsi városházán. Az interjú eredetileg a *Profil* című folyóiratban jelent meg nyomtatásban.

S. Z.

– *Flusser úr, ön gyakran használja a „telematikus társadalom” fogalmát. Vajon mit kell ezen érteni? Talán olyan társadalmat, amelyben szüntelenül képernyők villognak, ahol az emberek huzalokkal vannak összekapcsolva, s mindenki a számítógépe előtt ücsörög?*

– Kezdjük a „tele-” előtaggal, ami a távoli dolgok közelhozását jelenti, s nem csupán technikai, hanem fontos ismeretelméleti és egzisztenciális fogalom is. Ha arra gondolunk, hogy melyik is volt az az eszköz, amelynek elnevezése elsőként kezdődött a „tele-” előtaggal – a teleszkópról van szó –, akkor ennek az előtagnak a kétértelműsége is nyilvánvaló lesz: abban a pillanatban, amikor a teleszkóp mondjuk a Holdat közel hozta hozzánk, láthatóvá vált, hogy a felületén hegyek vannak, s ugyanakkor az is, hogy a Hold nem az égen van. S mihelyt kételkedni kezdünk abban, hogy az égen van, jelentősen megnő annak a lehetősége, hogy a Holdat égitestnek tekintjük. A teleszkóp tehát nem csupán ismeretelméleti, hanem egyúttal teológiai eszköz is. S ugyanez vonatkozik a többi „tele-” előtaggal kezdődő fogalomra is. Vegye például a telegráfot, amit németül távirásnak (*Fernschreiben*) neveznek, igazából azonban az idő legyőzéséről van szó. A telefonnal hasonló a helyzet, a telepátiairól már nem is szólva.

– A „tele-” előtag tehát az ön számára egy olyan társadalom jele, amelyben a távoli dolgok közel kerülnek hozzánk?

– Így van. S ugyanakkor létrejön a közelség tudománya, a proxemika. Amikor a közelséget alapkategóriának veszem, amikor azt mondom, hogy valami közel van, akkor a tér és az idő közötti különbséget hatályon kívül helyezem. A „közel” idő és tér vonatkozásában egyaránt megragadható távolságot jelent, s magában foglalja a közelhozást is. Ez pedig egy zsidó-keresztény elv. Lehetővé válik a felebaráti szeretet. Humanizmus helyett felebaráti szeretet – ez a „telematika” szó lényeges aspektusa.

– S mi a helyzet a szó második részével, amelyben az „automation” fogalma rejlik?

– Az automatizálásban engem az bűvöl el, hogy mindazt, ami mechanizálható, a gépek jobban el tudják végezni, mint az ember. Egyenesen rangon aluli olyasvalamit csinálni, amit a gépek is el tudnak végezni. Az „automation” tehát az ember felszabadítása mindaz alól, ami mechanizálható. Ha belegondolunk, hogy mi minden mechanizálható – például a döntéshozatal, a tervek készítése –, akkor láthatjuk, hogy sok olyan tevékenység van, amit sajátosan emberinek tekintettünk, mi több, ami az emberi méltóság összetevőjének tűnt, s mégis mechanizálható, az ember számára tehát rangon aluli. Az automatizáció azt a problémát veti fel az ember számára, hogy vajon mivégre lettünk szabadok, amikor a mechanizálható tevékenységektől megszabadultunk. A „telematika” szó, amit egyébként nem én találtam ki, számomra azt jelenti, hogy a közelhözással, mindenekelőtt mások közel hozásával, olyan cselekvési mezők nyílnak meg, amelyek nem mechanizálhatók.

– S ez a közelhözás technikai eszközök segítségével is sikerül?

– Természetesen. S ezzel ugyanakkor még egy fogalmat játékba kell hoznunk, s ez a „telejelenlét”. A jelen kétféle változatát szokás megkülönböztetni: *face to face*, azaz szemtől szembenit, és a telejelenlétet. Íme egy példa: nemrégiben Salzburgban jártam, s mutattak egy gótikus templomot, amelynek kertjében *Mozart* apja van eltemetve. *Face to face* álltam ezzel a rendkívül izgalmas gótikus építménnyel, bentről azonban tökéletes technikájú organajáték hallatszott, s csakhamar világossá vált számomra, hogy ez egy telejelenlét volt – hanglemez vagy hangszalag. A telejelen és a jelen efféle szemtől szembeni találkozása természetesen a telematika egyik aspektusa. Nagyon nehéz megmondani, hogy vajon mit veszítünk, s mit nyerünk, amikor a testi jelenlét helyett telejelenléttel van dolgunk. Ha mondjuk egy ausztráliai társammal telefax útján sakkozom, kérdés, hogy mi ennek az előnye és mi a hátránya. Ez a telematika egyik legfontosabb problémaköre.

– Mik a hátrányai a szimulált szemtől szembeni jelenlétnek?

– Az egyik leggyakoribb érv, hogy a telejelenlétben nem lehet igazán jól szeretkezni. Az utóbbi időben azonban Kaliforniában végeztek teleorgazmatikus kísérleteket. A teleorgazmus állítólag tovább tart, mint a testi. Ez azért van, mert az orgazmus nem testi, hanem neurofiziológiai élmény. Ha tehát a megfelelő idegvégződéseket táv-ingereljük, az orgazmus tovább tarthat, sőt olyan végtelen lehet, mint a képzelet. Amikor a „tele-” előtagon a közelséget értem, akkor arra gondolok, hogy valami annyira közel hozható, hogy a *face to face* fölöslegessé válik. Ez lelkesítő, ugyanakkor rémisztő is.

– Vajon használható-e a telejelenlét politikai célzattal?

– Természetesen. Gondoljon csak Izrael és az arab országok szüntelen konfliktusára. Ezt a problémát könnyen meg lehetne oldani: valahol létre kellene hozni Jeruzsálem baudrillard-i értelemben vett tökéletes szimulákrumát – mondjuk Új-Zéland déli szigetén. Bele kellene helyezni egy szimulált *Dávid* királyt, s a négymillió zsidót – ez nem olyan rettenetesen nagy szám – oda kellene költöztetni. A maorik kevésbé harciasak, mint az arabok, tehát valahogy csak ki lehetne velük jönni. Erre természetesen felhozható az ellenvetés, hogy a maorik nincsenek egyedül, hanem szorosan összetartoznak a havaiakkal, azoknak meg vannak szenátoraik Washingtonban, s az egész ügy talán még inkább elmérgesedne. De maga a gondolat, hogy Izraelt szimulálni lehetne – nevezzük ezt



neocionizmusnak –, számomra mégis jónak tűnik. Megfontolandó viszont a következő kérdés: vajon ki merné tagadni, hogy az Amerikai Egyesült Államok valamelyik laboratóriumában *Arafatot* is szimulálni fogják?

– *A telejelenlét tehát mégsem univerzális gyógymód az összes társadalmi probléma orvoslására?*

– Én nem vagyok próféta. Csupán problémákat látok, de hogy azok megoldhatók-e, nem tudom. A televalóságnak az a veszélye, hogy a konkrét valóság fölé kerül, s hogy – paradox fogalmazásban – a valóságnál is valóságosabbá válik. Vegyünk egy példát: ha ön otthon ül és zenét hallgat, egy zenekar telejelenlétével van dolga. Abszolút perfekciót kap. Amikor viszont hangversenyre megy, eleve a hibákra figyel, mert tudja, hogy valamely *Bach-variáció* tökéletes visszaadására nem is számíthat.

– *Ez azt jelenti, hogy az emberi egzisztencia a telejelenlét funkciója? Vajon az ember a televalóság megtévesztő valóságához igazítja életét?*

– Kérdésére nem tudok válaszolni. Ne várjon tőlem megoldásokat, mert ilyesmikkel nem rendelkezem. Épp elegendő, ha a problémákat valamelyest sikerül megfogalmaznom.

– *Rendben, akkor másként kérdezek. A televalóság összefüggésben van azzal a globális képáradattal, amely a 19. század közepétől kezdődően ugrásszerűen megnőtt. A mai lakások képernyő nélkül már el sem képzelhetők, az óriási reklámképek pedig egyenesen uralják nagyvárosaink tereit. Vajon mi különbözteti meg ezeket az új technikai képeket a korábbi évszázadok képmásaitól?*

– Önnek tökéletesen igaza van: a tömegkommunikáció hordozója többé már nem a szöveg, hanem a kép. Az elit kommunikációja mindenesetre a számkódot részesíti előnyben. De a tömegeknek szánt információ, s nem csupán az ismeretek, hanem az élmények és az értékek is, főleg képek. Ezzel kapcsolatban szeretnék egy számomra fontos megjegyzést tenni: amikor feltalálták a technikai képeket, ez azzal a szándékkal történt, hogy a történeti folyamatok rögzíthetőkké, fotografálhatókká váljanak. Konkrétan: ezen az

asztalon, amelynél ülünk, történik valami. Jön egy fényképész, leül az asztalhoz és megörökíti, ami rajta van. A látványt képpé emeli. S a kép azután a történelem tanúja, meghozza olyan értelemben, ahogy a tanúságot – görögül *martürosz* – a korai keresztényeken kívül még sohasem fogták fel. A fényképész a történelem mártírja, amennyiben a dolgokat a szüntelen változás folyamából kiemeli, színpadiassá teszi, s ezáltal megtéveszt bennünket. E megtévesztési műveletet a történelem megállítása érdekében használják. Ez már önmagában is elég borzalmas. De a képek fordulatot vettek, s a történelem folyama ellen léptek fel. Torlasszá váltak. Most már nem a történelem megörökítéséről van szó, hanem arról, hogy a történelem meg akar örökölni: a történelem képekbe ömlik. Az emberek azért házasodnak, hogy lefényképezkedhessenek. Az emberek felmennek a Holdra, hogy az egész a tévében láthatóvá váljék. Az emberek repülőket térítenek el, hogy bekerüljenek a médiába. A történelemnek végül is egyetlen értelme van, az, hogy képbe kerüljön. A történelem eszköze a tévé, a tele-vízió. A képek óriási funkcióváltása zajlott le.

– *De ezzel még nincs vége a dolognak?*

– Semmiképpen. Mi jelenleg a harmadik fázisnál tartunk. Képzeld csak el, hogy a fotós, aki jelenleg a történelem alatt állva mindent rögzít, egyszer csak a történelem elejére kerül, s a történelem az ő képeiből ered. Mesés példa erre az úgynevezett román forradalom. Ott a történelem káprázata, ez az *éblouissement*, ez a hazugság, vagy ha úgy tesszük, művészet – a művészet és a hazugság többé-kevésbé szinonimái egymásnak – optimális felhasználásra került. A hullákat a halottasházból Temesvár piacterére vitték. A városi színházból statisztákat hívtak, akik a drámai eseményeknek megfelelően sírtak. A megrendezett jelenet végül a titkosrendőrség gáztetteinek bizonyosságául a tévé képernyőjére került. Ez nekem nagyon imponált! Gondoljon csak bele: először is a fotográfiát mint mártíriumot találták fel, azután a tévé lett a történelem célja, most pedig a tévé és a szintetikus képek a történelem generátorává váltak.

– *A történelem tehát fokozatosan a médiumokba, a képek birodalmába kerül át?*

– Tudja, én kénytelen vagyok a hipotéziseimet mindig újrafogalmazni, mert azok, mint minden hipotézis, tévesek. Engem mindenekelőtt az iraki háború foglalkoztatott. Különös módon még mindig vannak olyan tényezők, amelyek látszólag megtilthatják a képcsínálást. Mindenekelőtt az iszlámra gondolok, amely mégiscsak kép nélküli világ.

– *Persze már a vietnami háborúból is hasonló tanulságokat vontak le.*

– Igen, az amerikaiak a képek világában veszítették el a vietnami háborút. Ez a háború a győzelem helyett a képekhez vezetett. Az efféle csőd elkerülése végett Irakban korlátok közé szorították a képcsínálókát. Így aztán a tévénezők folyton szörnyen unalmas sivatagi képeket láthattak, melyeken semmi sem történt. Hogy az embereket ébren tartásuk és hogy megakadályozzák őket a csatornaváltásban, elhitették velük, hogy a háború kimenetele bizonytalan. Nem vallhatták be, hogy a számítógépek szerint az egész ügy körülbelül hat hét alatt elintéződik. Ez nem lett volna jó műsor. A tévénezőket szinte rákényszerítették, hogy az arabok álláspontjára helyezkedjenek, az ugyanis sokkal érdekesebb volt. Ott emberek ordítása hallatszott: „Sátán!”, Franciaországban pedig: „Mitterrand, Assassin!”. Ott tehát mégiscsak történt valami. De így aztán teljesen hibás kép alakult ki, s az európaiak azt hitték, az öbölháború valódi háború.

– *Történelmileg miként alakult ki a képek hegemoniája?*

– A kulturális információk fő hordozója egészen a közelmúltig az alfanumerikus kód volt. Természetesen más kódok is léteztek, de azt lehet mondani, hogy a fejlett világban körülbelül a 18. század vége óta a fő hordozó az alfanumerikus kód, tehát a szavaké a főszerep. Ez a kód azonban mindig is hibrid volt: az ideografikus számok soha nem voltak összeegyeztethetők a betűkkel, amelyek fonetikus jelek. Ha megfigyeli a korai szövegeket, azt láthatja, hogy a betűsorokat algoritmusok szakítják meg. A 15. század elejétől kezdve a számok emancipálódni kezdenek, s elválnak a betűktől. Van *Cusanusnak* egy könyve, melynek címe *De coincidentia Oppositorum* (Az ellentétek egységéről), s abban

a következők olvashatók: „Az Isten mindentudó lehet, én viszont nem. De azt, hogy egy meg egy az kettő, az Isten sem tudhatja jobban, mint én.” Számomra ez a megjegyzés központi jelentőségű. Ezzel nem csak a középkor végét és az újkor kezdetét lehet pontosan kijelölni, hanem mindenekelőtt azt teszi világossá, hogy a betűkód nem képes a tudást megfogalmazni. Másként szólva, kiderül, hogy a világ kimondhatatlan és leírhatatlan, de kiszámítható. A világot ki lehet számítani, de nem lehet róla beszámolni, ha megengedi nekem ezt a szójátékot. Ahogy ez a tény mind világosabbá vált, a tanult emberek egyre inkább törekedtek a betűknek a tudományos kommunikációból való kiiktatására. Már az öreg Kant azt mondta, hogy ha egy könyv nem tartalmaz matematikát, dobod el. Ma már a tudományos kommunikáció szinte kizárólag numerikus.

– *Például digitális?*

– Ez egy lehetőség a numerizálásra, de vannak más lehetőségek is. De mondjuk, hogy digitális, ha ez önnek megfelel. A következő tehát a helyzetünk: van egy tömeg, amely képeket fogyaszt és passzív. Nyugodtan beszélhetünk egyfajta orális-anális pozícióról. A tömeg képeket zabál, majd rögtön ki is kakálja őket, anélkül, hogy bármit is megőrizne belőlük. És ezek a kimustrált képek azután új képek feedbackjei lesznek. Meglehetősen gusztustalan dologról van szó, s ebben ücsörög az úgynevezett fogyasztói társadalom. A szó első rangú: fogyasztás is, meg társadalom is. A „társadalom” szót ebben az összefüggésben pejoratív értelemben használnám, ezt a társaságot ugyanis silány fickók alkotják. Másrésztől azonban ott van egy szövevény, egy hálózat, amely csodálatos csomópontokat köt össze reverzibilis huzalok segítségével, olyanokat, melyekben emberi és mesterséges intelligenciák játszanak a számokkal, s olyan képeket programoznak, amelyeket azután a társadalom fog manipulálni. S erről nekünk fogalmunk sincs, mert a kódjaikat nem ismerjük. Ahhoz, hogy e számjátékba bekapcsolódhassunk, rendelkezünk kell a megfelelő kompetenciával. Vagyis, érteni kell egy kicsit a matematikához, de csupán a differenciálegyenletek ismerete nem elegendő. Tehát egy beavatott elit kezében vagyunk, sokkal inkább, mint a szerzetesek korában.

– *Kik tartoznak ehhez az elithez? Talán a bostoni MIT tudósai?*

– Mindazok, akik megtanultak matematikailag ténykedni, algoritmusokat létrehozni. Én azonban valami mást mondanék, ami sokkal izgalmasabb. Nevezetesen, vannak olyan apparátusok, amelyek számokból képeket csinálnak: úgynevezett numerikusan generált képeket. E képek nem történeteket vagy tényállásokat jelentenek, hanem algoritmusokat. Ezek a tiszta nulldimenzionális gondolkodás képei. Akár azt is mondhatnánk, hogy plátói ideák. Azok az emberek, akik ezeket a képeket szintetizálják, pontosan azok megfelelői, akiket Platón filozófusoknak nevezett. Ezek örök és megváltoztathatatlan formákkal állnak szemben. S ezzel felvetődik egy vadonatúj probléma: olyan formák állnak rendelkezésünkre, melyek semmik, üresek. S ezen a ponton lehet segítségemre az anyag szó. A német anyag szó (stoff) a megtölt (stopfen) igéből ered, tehát ugyanaz, mint amit a franciák „farce”-nak mondanának, amennyiben a „stopfen” „farcir”-ra fordítható. Álláspontunk mindeddig a következő volt: vannak problémáim, melyek anyagi természetűek, s az objektív világhoz tartoznak. Ezeket a problémákat meg kell próbálnom formalizálni. Egy formulát, egy formát kell találnom, hogy a problémát megragadhassam. Az anyag tehát megvan, s a formát keresem; amikor megtaláltam a formát, az anyagot beletömöm, s máris megragadhatóvá válik számomra. Ma viszont épp ennek a fordítottja merül fel: a formával rendelkezem, nem egy formával, hanem formák millióival. Összes absztrakt számításaink formát eredményeznek. Ebben a helyzetben tehát anyagot kell találnom, hogy a formának tartalmat adhassak, mivel a formák önmagukban természetesen üresek. Ez utóbbi már a történelem utáni telematikus gondolkodás jele. Vannak formáim, s ez Platónra emlékeztet. S nem csupán Platónra, hanem ha jól belegondolunk, sajnos, a szofistákra is. Amennyiben elemzéseim pontosak, szofisztikus időszak felé haladunk. Hiszen most hirtelen vannak formáink, formuláink, modelljeink, *dizájnaink*. Ez a posztmo-

dern: önök most rendelkeznek *dizájnnal*, de fogalmuk sincs, hogy mit is kellene vele *dizájnolni*. Talán szemüveget kellene belőle csinálni, vagy inkább papucsot, esetleg mosogatószivacsot? Nem tudom. Valami csak beleillik a rendelkezésekre álló *dizájnba*. Ha az elmondottakhoz hozzáveszi, hogy a kép a világ mozdulatlan mozgatója, hogy a szintetikus, numerikusan generált képek összerosódnak a halott *Ceausescuné* képével, akkor egyfajta jövőképet kap.

– *Milyen következményekkel járnak ezek a radikálisan új távlatok az ember számára? Vajon megrendül-e ezáltal a szubjektumról alkotott hagyományos fogalmunk?*

– Én nem tudom, mi is az ember, a „szubjektum” szóról azonban mondanék valamit. Ez egy haszontalan szó, s alávetettet jelent, latinul *sub iacere*. Vajon mi alá van vetve az a valami? Az objektum alá. Mi tehát objektumok szubjektumai vagyunk. *Husserl* elemzése nyomán világos, hogy a „szubjektum” és az „objektum” szavak nem valami konkrétat jelölnek, hanem kapcsolatok extrapolációi. Megpróbálom ezt kevésbé absztrakt módon megfogalmazni. Szubjektum nélkül nem lehet objektum. Értelmetlen azt mondani, hogy van egy csillag, amit még senki sem látott. Ahhoz, hogy valami objektum lehessen, kell egy szubjektum is. Ugyanakkor azonban a szubjektum sem lehet meg objektum nélkül. Én a nadrágom, a zakóm viszonylatában vagyok szubjektum. Vagy önhöz fűződő kapcsolatomban vagyok szubjektum, s mindazokat az objektumokat absztraháljuk, amelyeknek szubjektuma vagyok, vagy *Husserl*rel szólva, ha mindezt kizárjuk, akkor semmiféle szubjektum nem marad. A szubjektum olyan, mint a hagyma: az objektumoknak megfelelő héjrétegekből áll, s e rétegek mögött nincs semmi. Következésképpen azt kell mondanunk, hogy mind az objektum, mind pedig a szubjektum konkrét projekciós viszonyok absztrakt extrapolációja. De van itt még valami, nevezetesen az individuum. Azt lehetne mondani, hogy mégiscsak léteznek individuumok, melyek oszthatatlanok. S itt kell elmondanom egy egészen rendkívüli dolgot, ami évek óta foglalkoztat. Az emberek azt hitték, hogy a dolgok csak egy bizonyos pontig oszthatók, s azután már valami oszthatatlan következik. Az objektumok oldalán ezek az atomok, a szubjektumok oldalán pedig az individuumok. A világ alapjai tehát az oszthatatlan atomok és individuumok. Felosztani annyit jelent, hogy adagokra (*Rationen*) szétdarabolni. A ráció (*Ratio*), a racionális (*Rationelle*) tehát két határ, amelyen túl az ész már nem funkcionál: az objektív világ oldalán vannak az atomok, s a szubjektív világ oldalán az individuumok. Időközben azonban kiderült, hogy minden a végtelenségig osztható. Például az objektumok világában az atomok részecskékre oszthatók, ezek a részecskék további részecskékre, míg végül a részecskék olyan részecskéihez jutunk, mint amilyenek a kvarkok. Valamivel később ugyanez derült ki az individuumok vonatkozásában is: az individuumokat is további elemekre tehet felosztani. Például már szoltam a döntésekről. A döntéseket decidémákra lehet osztani, a cselekvést aktomokra, az érzéseket perceptomokra. Nemrégiben felléptem egy rádióadásban, ahol magam választhattam témát. Don Giovannira esett a választásom, mert Don Giovanni a szerelem komputere: ez az ember ezerhárom szexémából csinált szerelmet, *amoret*. Köztünk és nagyszüleink között az a különbség, hogy amikor ők Don Giovanni nevével találkoztak ezt mondták: „Mégiscsak egy hősről van szó. Túlzárnyalta az ezres spanyol rekordot. Ezerhárom nője volt.” Ez volt a rekordok, a nagyságok, a fűhrerek és a ducék kora. Mi viszont ma a következőket mondjuk: „Micsoda? Ez az ember beírta ezerhárom szexémával? Mesésen komputálhatott. Csupán ezerhárom nőből alkotta meg Spanyolországban a szerelem szintetikus képét. Ez egy mesésen gazdaságos ember. Nekünk ugyanehhez legalább ezerhárom millióra lenne szükségünk.” Ezt a példát azért említem önnek, hogy rámutassak, mennyire összeomlott az individuum gondolata. A pszichoanalízisnek, a neurofiziológiai manipulációknak, az egzisztencialista elemzéseknek köszönhetően az individuum ugyanígy oszthatóvá vált. Ha ezt a folyamatot tovább gondolom, rendkívül nyugtalanító eredményekre jutok. S úgy vélem, ez vezethet el bennünket ismét a telejelenlét kérdéséhez. Nevezetesen, amikor tovább osztom az ato-

mokat, még kisebb részecskékhöz jutok, amelyekről már nem tudom megmondani, hogy vajon az objektív vagy a szubjektív világhoz tartoznak-e. Például, mi egy kvark? Vajon az objektumok része, vagy pedig szimbólum, ami értelemszerűen a szubjektumok világához tartozik? Vagy talán lehetséges, hogy ez a korcs, ez a homályos szürke vacakság se nem szubjektív, se nem objektív, hanem valami harmadik? Az individuummal is hasonló a helyzet. Vegyük a decidémát. Úgy tűnik, mintha a decidéma valamilyen döntés része lenne. A döntés pedig az individuumhoz tartozik. De ha a decidémát egy gépbe táplálom, az elkezd sakkozni, s ha hirtelen az a2–a4 lépés megtétele mellett dönt, akkor úgy hat, mintha a decidéma valami objektív dolog lenne. S a komputer számára tényleg 0/1 impulzusra tudom redukálni. A decidéma tehát egy kvantum. S tudja, ott lebeg valahol a szubjektum és az objektum közötti senkiföldjén. Most pedig térjünk át arra a különös gondolatra, amit már a hindu bölcsek felvetettek: lehetséges, hogy a virtualítások, a pontencialítások és a lehetőségek egész tömegével van dolgunk, s ha így tekintünk a világra, akkor a „valóság” szó tényleg minden értelmét elveszti. Így aztán az olyan kérdések, hogy vajon egy kvark vagy egy decidéma valóságos-e, értelmetleneknek bizonyulnak. Következésképpen azt is értelmetlen feszegetni, hogy vajon az objektív világ vagy a szubjektumok világa valóságos-e. A „valóságos” szó hirtelen más értelmet nyer: a lehetőségek megvalósulásává válik. S így mindaz, amit a telematikáról mondtam, szintén más hangsúlyt kap. A telematika a következő gondolat felvetését teszi lehetővé: azt, hogy az objektív világon kívül, amelyben látszólag alámerültünk, alternatív világok létesíthetők, s hogy ezek a konkretizációk semmivel sem maradnak el az úgynevezett érzéki világtól; s azt is, hogy következésképpen mi ezt a világot nyugodtan szétöröghetjük, sőt szét is kell tömünk, hogy az így keletkező darabkákból alternatív világokat komputálhassunk. Ez esetben az ökológiai, a nukleáris és még mit tudom én, milyen katasztrófáktól való félelem attól a szétöréstől való reaktív félelemnek bizonyul, ami új komputációhoz vezet.

– *Flusser úr, ön a telematikus társadalom értelmezője, ugyanakkor viszont a szavak embere. Nem ellentmondás ez? Az íráshoz nem személyi számítógépet, hanem egy régi típusú Olympia írógépet használ. Nostalgiaiból teszi ezt?*

– Nem tagadhatom. Akár úgy is fogalmazhatnék, hogy a saját síromat ásom. Az írás embere vagyok, s mint azt most is láthatja, a szavak embere is. Mi, akik a háború előtt tanultunk meg olvasni és írni, ambivalens módon viszonyulunk a nyelv szeretetéhez, egyszerre kettős a hozzáállásunk. Egyrészt, mint mindenki más, médiumként használjuk a nyelvet, másrészt azonban ez a nyersanyagunk is. Megmunkáljuk a nyelvet, s közben ezt tesszük, egyszerre szeretjük és gyűlöljük. *Odi et amo*. Amikor ír az ember, mindig ebben a kutyaszorítóban találja magát: szereti és gyűlöli a nyelvet. S e kettős alapról dolgozza meg a betűk segítségével. Arról már szóltam az egyik könyvemben, hogy a betűk mint valamiféle vámpírok kerülnek bele a nyelvbe, kiszívják annak vérért, s egyszersak életre kelnek. A szöveg az ujjaink nyomán – mint valami Gólem – életre kel. Én tehát már csak ilyen vagyok.

– *A nyelv vámpírja?*

– Igen, ön ismeri a Vampyrotheuthisről szóló könyvemet. Benne a saját alkonyomat mesélem el. De ezt nem melankólikusan teszem. Könyvemben az írásról ezt mondtam: „Én egy dinoszaurusz vagyok, de a dinoszauruszok a maguk módján igen helyes állatok voltak.” Azt hiszem azonban, hogy nem szabad kultúránk pusztulása láttán könnyeket ejtünk. „I came to bury Caesar, not to praise him.”

– *Másrészt azonban ön azt is mondta, hogy az alfanumerikus kód nyomán közeledő újdonság számunkra megragadhatatlan.*

– Ha egy fraktál-képet szemlél, mondjuk egy Mandelbrot-monstrumot, az egész nem érti, képtelen felfogni, de mégiscsak érzékeli, elképzeli, s ki tudja számítani. S épp ez a világhoz való újfajta hozzáállás. Kalkulatorikus és esztétikai hozzáállás, amely a megragadásnak és a magyarázatnak ellenáll.

– *A tudomány is így fog működni?*

– Egészen biztos vagyok benne, hogy a tudományos világkép képi és numerikus, s a leírására lett kísérletek csődöt mondanak. Ha például azt mondom, hogy „a világegyetem ennyi és ennyi elemből áll, tizenhatsz nullás hatványkitevővel gondolkodom, tizenöt milliárd éves, a harmadikból a negyedik dimenzióba görbül, s hajlamos az entrópiára”, akkor szintisza hülyeséget beszélek. Hiszen ahhoz, hogy azt mondhassam, amit mondani akarok, egyenleteket kell felállítanom, ahhoz pedig, hogy az egyenleteket el tudjam képzelni, képi formában kell meglenítenem a számítógép képernyőjén. S ez elegendő. Nem kell olyan naivnak lennem, hogy ezt még meg is akarjam érteni.

– *Őn a könyveiben készpénznek veszi a mesterséges intelligenciát, mintha az máris készen állna. Közben pedig a vele kapcsolatos kísérletek csaknem megfeneklettek.*

– Én nem vagyok túlságosan oda az úgynevezett emberi intelligenciától. Azt hiszem, a legtöbb ember leírhatatlanul korlátolt. Goethe egyszer ezt mondta: „Az emberek a gonoszúságtól rettegnek. De ha tudnák, hogy mi az igazán félelmetes, inkább kellene rettegniük a butaságtól.” Engem egyáltalán nem zavar a gondolat, hogy egy gép okosabb, mint az ember. Van egy vicc az SS-legényről, aki így szól egy zsidóhoz: „Nekem az egyik szemem műszem, a másik meg természetes. Ha eltalálok, melyik a mű, megkegyelmezek neked.” A zsidó a jobb oldalra tippel, mire az SS-legény így szól: „Igazad van, de mondd, hogy találd ki?”. A zsidó így válaszol: „A dolog nagyon egyszerű. A jobb oldali nagyon emberinek hat.” Annyira nem hiszek az emberi intelligenciában, az emberi jóságban és kreativitásban, hogy remélem, a gépek értelmesebbek, kreatívabbak és rendesebbek, mint az emberek. A másik dolog, hogy amit ma „mesterséges intelligenciának” nevezünk, az a legesleges kísérletek eredménye. De máris megnyílt előttünk egy új, nagy terület. Az imént azt mondtam, hogy mindazt, ami mechanizálható, a gépek jobban el tudják végezni, mint az emberek. Kiderült, hogy gyakorlatilag mennyi minden mechanizálható abból, amit eddig mechanizálhatatlannak tartottunk. Például a kreatív folyamat: a zenei és a képzőművészeti komponálás, illetve a versírás. Amit művészetnek nevezünk, egész sor dolog, szinte minden mechanizálható. S ez nem meglepetés. A művészet görögül *techné*, a *mechané* pedig trükköt jelent. A művészet mégiscsak *dirty trick*, ezt pedig a gépek is



tökéletesen tudják művelni. Egy gép bizonyára jobban megcsinálta volna a trójai falovat, mint Odüsszeusz, pedig ő, mint tudja, politechnikus volt. A válaszom tehát kettős. Először is, azt hiszem, kevés értelmes ember él a világon. Másodsor, a mesterséges intelligenciák, azt hiszem, máris értelmesebbek, mint az emberek többsége, s a jövőben ez még inkább így lesz.

– *A mesterséges intelligencia kritikusainak ellenvetései azonban nagyon kifinomultak. Azt állítják, hogy már egy teljesen normális, banális emberi reakciót olyan óriási mennyiségű interakció vezérel, amit gyakorlatilag nem lehet szimbolizálni. A mesterséges intelligencia kutatásában csupán azokon a területeken születtek meggyőző eredmények, ahol nem kell váratlan külső behatásokra számítani.*

– Nem akarnám túlságosan megdöbbeneni, kérdésére mégis radikális választ kell adnom. Kétféle komplexitást kell megkülönböztetnünk: a strukturálisat és a funkcionálisat. A sakkjáték például strukturálisan rendkívül egyszerű: adott egy tábla, rajta néhány fából készült figurával, s néhány szabály, melyeket fél óra alatt egy gyermek is képes megtanulni. De maga a játék kolosszális komplexitású. A sakkjátékos kompetenciája bizonyára kifürkészhetetlen, mert talán az univerzuménál is nagyobb. Másrészt vannak rendkívül komplex rendszerek. Vegyük például a televíziót. Ha megvizsgál egy tévékészüléket, zavarbaejtő komplexitásra lesz figyelmes. Ugyanakkor a tévé funkcionálisan teljesen egyszerű: megnyom egy gombot, s máris nézheti az adást. A sakkjáték tehát strukturálisan egyszerű, funkcionálisan komplex, a televízió pedig éppen fordított eset áll fenn. A következő értékelési elvet javaslom: egy rendszer annál értékesebb, minél egyszerűbb strukturálisan, s minél komplexebb funkcionálisan. Vegyük például a nyelveket. Az amazonasi indiánok nyelve rendkívüli komplexitású szintaxissal, s roppant komplikált szókinccsel rendelkezik. Minden valamit jelentő szó egyúttal személynévként is használható. Ha a név viselője meghal, az illető szó tabuvá válik, kövekezéséppen újat kell kitálcálni helyette. Ha valaki, aki a Kő nevet viselte, meghal, új szót kell találni a kő jelölésére. E nyelvek tehát szintaktikailag és szemantikailag rendkívül összetettek, de segítségükkel nagyon keveset lehet kifejezni. S vegyük most az angol nyelvet: az angolnak szinte nincs grammatikája, s minden főnév igeiként is használható. Ezért az angol az emberi szellem óriási győzelme: funkcionálisan annyira komplex, amivel egyetlen más nyelv nem veheti fel a versenyt, talán még a kínai sem. Most pedig térjünk át az intelligencia kérdésére: a központi idegrendszer átláthatatlanul komplex szerkezetű. Sejtetek milliárdjai kapcsolódnak össze benne. Hozzá képest a legbonyolultabb számítógép is félkegyelmű. S felhívnám a figyelmét, hogy ebből a rendkívül komplex központi idegrendszerből olyasmik jönnek elő, mint a gyűlölködő algiri asszonyok, akik azt ordítják, hogy „Mitterrand, Assassin!”, a viszonylag egyszerű komputerékből pedig például a Mandelbrot-féle „alma-ember”. Pedig, mint mondtam, még csupán a kezdeti lépéseknél tartunk.

– *Még nem magyarázta el behatóbban, hogy miként is fog festeni a jövő kommunikatív folyamataiban való részvételünk.*

– Azt hiszem, máris olyan rendszerek hálózata ural bennünket, melyek csomópontjaiban emberi és mesterséges intelligenciák kapcsolódnak össze, s amelyeken információk közlekednek, hogy azután a következő csomópontban processzálódjanak. A mesterséges és az emberi intelligencia közötti megkülönböztetés máris archaikusnak számít, s ez engem nem is érdekel. A gép azt csinálja, amit az emberi intelligencia akar, s az emberi intelligencia csak azt akarhatja, amit a mesterséges intelligencia el tud végezni. E visszacsatoláson keresztül szemünk előtt jön létre egy új lény: a mesterséges intelligenciákkal összekapcsolt ember.

– *A Cyborg?*

– Ha úgy akarja. Jómagam nem szertetem ezt a szót, s nekem az úgynevezett cyberspace is gyanús. Ezek képzelődések, s én megpróbálok nem képzelődni. Ezzel kapcsolatban szeretnék még valamit mondani: a középkorban és az újkor hajnalán az

emberek megpróbálták különbséget tenni a felfedezés és a feltalálás között. Azt mondták, hogy amikor valamit felfedezek, akkor lerántom a leplet az elleplezettéről, s ilyenkor megjelenik az, ami a lepel alatt volt, nevezetesen az igazság. A feltaláláshoz ellenben valamilyen trükk ügyes bevetése szükségeltetik. Csakhamar azonban valami egészen váratlan dolog derült ki: amikor valamit feltalálok, akkor először is fel kell fedeznem, hogy mit is találtam fel. Ez mindig is így volt. Amikor elődeink feltalálták a kőbaltát, azt hitték, ezzel csupán a tépőfogát szimulálják, hiszen mint tudja, tulajdonképpen szegény barmok vagyunk, akik nem húsvésére teremtődtek. Igazából egyszerű növényevők vagyunk, s amikor környezetünkben eltűntek a fák, rá voltunk kényszerülve, hogy a frissen elejtett állatok belsőiségeivel táplálkozzunk. Az elejtett állatoknak még melegnek kellett lenniük, mert a nyers húst később már nem tudtuk megenni. Bekúsztunk tehát a mammutok gyomrába, hogy a májukat melegen fogyaszthassuk el. De csak úgy tudtunk beléjük hatolni, ha előzőleg felhasítottuk őket, amire azonban fogaink és ujjaink nem igazán voltak alkalmasak. Ujjaink tulajdonképpen arra valók, hogy az ágakon meg tudjunk kapaszkodni, fogaink pedig jobban működtek, ha kagylót, tojást vagy hasonlókat ettünk. Valakinek tehát támadt egy ragyogó ötlete, mégpedig az, hogy kővel kellene próbálkozni – a többit nem akarom itt részletezni, mert nagyon bonyolult... – s az illető kő segítségével szimulálta a tépőfogát. Ez az ember valószínűleg úgy gondolta, hogy mostantól jobb fogak állnak rendelkezésére, így aztán nem hús, hanem talán huszonöt évig is élélhet. Hiszen, ha valakinek kitörik a tépőfoga, az a halálát jelenti. Az ember élettartama tehát harminc százalékkal meghosszabbodott. S csak ekkor jöttünk rá szép lassan, hogy igazából mit is jelent a tépőfog: nevezetesen hogy kőbalta, ami viszont másfelől már gép. Lassan rájöttünk tehát, hogy mit is találtunk fel. Feltaláltuk, hogy miként fedezhető fel az ég. Mindezt azért mondom el önnek, hogy rámutassak, a mesterséges intelligenciában nincs semmi újdonság. Csak most kezdjük felfedezni, hogy mit is találtunk fel. Azt hittük, hogy csupán a központi idegrendszer szimulációját találtuk fel. S csak most fedezzük fel, hogy mit is jelent például zenét komponálni. Ha megfigyeli, miként szintetizálódik a zene – nekem erre egyszer *Boulez* adott alkalmat –, rájöhethet, hogy valódi mesterséges Bachokkal és Mozartokkal van dolgunk.

– *Ha a szerző elavulttá vált, vajon miért szerepel még mindig az ön neve könyvei címlapján?*

– Talán már felfigyelt rá, hogy én semmit nem idézek. Vagy ha idézek is, nem tüntetem fel a forrást. Ezzel azt akarom demonstrálni, hogy a publikált gondolat közkinccs. S azt is, hogy jogom van bármiből meríteni, anélkül, hogy ezért bárkinek is számadással tartoznék. Ellene vagyok tehát a szerzőnek és a szerzőségnek. Cikkeimet és könyveimet mégis aláírom, méghozzá a visszajelzés érdekében. Ön persze mondhatja azt, hogy aláírás nélkül is kapnék visszajelzést. De nézze, ide is meghívtak, erre a komikus városházára, mivel nevet szereztem magamnak. A névnek nem föltétlenül Flussernek kell lennie, Goethe ugyanúgy elmenne. De ha már Flussernek hívnak, ennél is maradok, s ezen keresztül kapok visszajelzést. A dolog a következőképpen működik: van egy rovatom az Artforum című folyóiratban, amit sokan elolvasnak. Az így szerzett publicitás miatt hívtak meg ide is, hogy az úgynevezett BLAST-ban részt vegyek. Ez egy szervezet, amelynek létrehozását többekkel együtt magam is kezdeményeztem, s amelynek az a meggyőződése, hogy a szó és az írás halálos vétek. Olyan kiadók társulásáról van szó, amelyek dobozokat jelentetnek meg. Évente két doboz lát napvilágot, hetven dollárba kerül, s a dobozban videoklipek, floppyk, fotók, hologramtervezetek, s esetenként hangszalagra felvett szövegek is találhatóak. A doboznak mindig van egy témája. A legutóbbi a tér volt. Nagyon lelkesen működök itt közre. Mikrofonba kell beszélnem, s a hangszalag azután a dobozba kerül, s vannak, akik ezt megveszik. Ez tehát az egyik oka annak, hogy miért tartom meg a nevemet.



– Ön tehát valamilyen módon mégiscsak koherens individuum?

– Nem, teljesen inkohereNS vagyok. Volt apámnak egy mondása, amit követek: „Az ember legyen vagy következetes vagy következtelen. De ne egyszer következetes, máskor meg következtelen.”

– Kritikusai ezért gyakran nevezik önt sarlatánnak?

– Ez inkább azzal függ össze, hogy sohasem vetettem alá magam az akadémiai rituáléknak. A Sao Paulo-i egyetemen, ahol dolgoztam, egyszer kiragasztottak egy cédulát a következő felirattal: „Minden tanár köteles részt venni a szombat délutáni értekezleten, hogy a jövő hét programját megvitassuk. Uí: Kivéve Flusser professzort.” Tudták, hogy úgyse mennék el. Mindig is antiakadémikus voltam, mert úgy hiszem, hogy ez egy felengzős garázdaság. Számomra tökmindegy, hogy mit mond rólam az *academia*. Örülök, ha feldühíthetem az embereket. Másrészt, szívesen ellentmondok magamnak, s mások ellentmondásait is örömmel magamra veszem. De szeretnék még a saját ellentmondásaimról szólni. Rám Husserl rendkívül nagy hatással volt. Magam is úgy hiszem, hogy minden jelenséget számtalan nézőpont övez. Ahhoz, hogy igazságosak legyünk a jelenséghez, nézőpontról nézőpontra kell ugrádoznunk. Akár egy fényképésznek. A fotográfiában az nyugőz le, hogy szüntelenül ellentmond saját magának. Mert mindig változtatja a nézőpontot. Tehát nem csak azért váltogatom a nézőpontjaimat, mert ellentmondásba akarok kerülni önmagammal, hanem mert meg vagyok róla győződve, hogy minden ellentmondásmentes kijelentésnek hibásnak kell lennie, mivel a valóság ellentmondásos.

– A nézőpontnak ez a váltogatása összehasonlítható a dialektika hagyományos marxista modelljével?

– A pozitív dialektika optimizmusában már nem hiszek. Hegel úgy gondolta, s ebben – úgy gondolom – Marx is követte, hogy a tézis önmagából létrehozza az antitézist, s a tézis és az antitézis közötti ellentmondás új szintézishez vezet, ami maga is egy tézis, és így tovább, egészen a legfelső szintézisig. E tébolyodott optimizmus tekintetében Marx Hegelt követte, de csak egy bizonyos pontig, kevésbé radikálisan. Elvégre Hegellel szemben Marx nem hitte, hogy minden, ami van, logikus. De ennek ellenére hozzám közelebb áll Adorno negatív dialektikája. Azt mondhatom, ebben a dologban én nagyon is zsidó vagyok, s a talmudista metóduST követem: az ellentmondás öncél, *ars gratia artis*.

– *Flusser úr, ön nyilvánvalóan nem kedveli a cyberpunkot, de van ott néhány könyv, amely érdekes kérdéseket vet fel. Például Bruce Sterling Islands in the net című művéből egy már-már védett társadalom képe rajzolódik ki, melynek minden polgára videószemüveg segítségével állandó kapcsolatban áll egy hálózattal. Mégis van ebben a vízióban valami nyugtalanító. Amikor az emberek leveszik speciális szemüvegüket, vagy ha más módon megszakad a kapcsolatuk a rendszerrel, olyan védtelenek lesznek, mint a gyerekek.*

– Hegel azt mondja, hogy minden tudat szerencsétlen, s a boldogság a tudatlansággal egyenlő. A kérdés tehát az, hogy mi is a cél? Ha a cél a boldogság, akkor az ilyen társadalom utópiája tudattalan, kvázi drogfüggő egyének gyülekezete lehetne. Ha viszont a tudatosságot vesszük célnak, akkor azzal együtt kell hogy járjon a boldogtalanság is. Máskülönben pedig az efféle hálózatot valahol csak kell programozni. Ott pedig boldogtalan tudatnak kell lennie. S engedjen meg még egy ellenvetést: az ön leírásából kiderül, hogy olyan hálózatról van szó, amelyhez befogadók vannak hozzákapcsolva. Ezzel kapcsolatos nézeteimet már elmondtam: az emberi és a mesterséges intelligenciák kreatívak, információkat bocsátanak ki, s más csomópontokból információkat fogadnak. Az az énfeladás szituációja. Az individuum, az én felbomlik, a központi mag feltörik. A hagyományban az ilyesmire nagystílusú szavakat használtak: ez volt az *unio mystica*, vagy ahogy *Keresztes Szent János* fogalmazott: „Olyan magasra röpültem, hogy túlhaladtam az éneket.” De ezt nekünk nem muszáj megtennünk. Amikor megfélemlézem magamról, amikor krimi olvasok, *Schubertet* hallgatok vagy valamelyik hülyeségemről írok, elmerülök a dologban. Teljesen megfélemlézem magamról, s magában a dologban vagyok. Talán nem is a boldogság állapota ez, hanem inkább az öröme. Mert végül is mi az orgazmus? Semmi más, mint örömteli feloldódás a másikban. Az én és a te közötti határ áttörése valami által, amit az „öröm közösségének” kellene neveznünk. Az a hálózat, amiről ön beszélt, csupán a befogadás perspektíváját nyújtja. De ha az alkotó csomópontokból nézzük a dolgot, talán boldog hálózatról nem, de örömteli hálózatról lehet szó. S ilyen hálózatok már léteznek, tehát amit mondok, az nem jövendőlés.

– *A technikai képek univerzuma című könyvében ön azt írta, hogy ezeken az új technikai képeken keresztül visszajön valami abból a mágiából, amit a hagyományos képek tartalmaztak. Vajon a numinózusnak a célracionális társadalmakban való újjáéledéséről van szó?*

– Amíg az emberek azt hitték, hogy a ráció korlátozott – az objektumok oldalán az atomok, a szubjektum oldalán pedig az individuumok által –, addig azt lehetett gondolni, hogy a ráció csupán a számára kijelölt területen illetékes. E szerint azt mondhatom, hogy van egy terület, ahol az ész a kompetens, s van egy olyan, amiről nem lehet beszélni. Erről hallgatni kell. Most azonban kiderül, hogy mindenről lehet beszélni, hogy nincs olyan terület, ami ne lenne racionalizálható. S ez az ész válságba sodorja. Ha ugyanis az ész mindenben kompetens, akkor egyúttal mindenben inkompetens is. Ez logikus, mert ha egy mondatban az áll, hogy „minden”, akkor az a mondat hibás, beleértve ezt is. Ha az észnek nem szabok határt, akkor az egésznek nincs értelme. A játékélet nyelvén szólva: azt a játékot, amelyben minden lépés megengedett, nem lehet játszani. Ez csak akkor lehetséges, ha korlátozom a játékos kompetenciáját. Ha például a sakkban a bástya és a huszár közé bevezetek egy elefántot, akkor tovább nem lehet játszani. Amikor az ész mindenben illetékes, akkor az a csőd. Az irracionális betörése. Vagy ha formálisan akarjuk mondani, ez a gödeli elv. Egy túlracionalizált, következtetésképpen irracionális periódus felé haladunk. Szörnyű, amit mondtam. De hála Istennek, én ezt már nem élem meg.

Sebők Zoltán fordítása

A színház mint „ősvigasztalás”

„... ha megértünk egy darabot, akkor mint előadható
értjük meg.” (1)

„Hogy egy új lény megszülessék – ez az új lény az
előadás –, ahhoz két másik lényre van szükség: mi és
a források; az, ami egyéni és az, ami közös.” (2)

*A 20. századi magyar dráma elemzői rendszerint szembesülnek
ugyan a létező drámaformák egyik alapvető problematikájával –
nevezetesen azzal, hogy „a magyar drámaírás még a két világháború
közötti időszakban is innen maradt a klasszikus-modern
kibontakozás küszöbén” (3) –, konstatálják az európai dráma
tendenciáihoz képest mutatkozó kínos aszinkronitását,
ám a dráma és a színház viszonyáról legfennebb
csak általánosságok hangzanak el.*

A színházra nyitott textus

A létező dramaturgiai hiányosságok hamar fölszínre kerülnek, amint a műre a hozzá legközelebb állónak mutató drámaelmélet fogalmi hálóját vetjük ki, az interpretációnak azonban egy egészen más horizontját kínálja a drámatextus összevetése a benne lévő „színházi anyaggal”, illetőleg azzal a javaslattétellel, amely a szerző által megcélzott színházi formára vonatkozik. Ezzel a megközelítéssel voltaképpen nem teszünk egyebet, mint elismerjük, hogy a dráma „előtt” a színház van – ez elsősorban nem történeti kérdés, hanem az alkotói attitűd – és hogy az olvasat nem választható el az előadástól, a benne megtörténő színházról, valamint az általa közvetített színházi tradíció karakterétől. (4) A drámatextus színház felőli olvasata egyébiránt általában nem jut más eredményre az irodalmi olvasathoz képest – arról nem is szólva, hogy a kettő legfennebb csak módszertani érvénnyel választható szét –, de amiben különböznek, mégis az, hogy a színházi olvasat a színházi anyag fölszínre hozása révén a művet nyitva hagyja a színházi interpretáció előtt. A színház kanonizált szövegekre sem tekint mint „készletek” vagy befejezettek, a kánonon kívüliekre pedig egy sajátos szkepszissel néz, s ez a szkepszis jó esetben magának a színházi nyelvnek a pillanatnyi alkalmatlanságából táplálkozik. A magyar drámaírás – Németh G. Bélával szólva – „sajátos gyöngesége” (5) ugyanis, nézetünk szerint, színházi gyökerű, ennek a jele az, hogy jelentős, a drámaforma megújítására tett kísérletek megközelíthetetlenek is egyszersmind.

Alighanem ez a „története” az Örkény István utáni magyar dráma Nádas Péter nevével fémjelezhető „pillanatának” is, amely, P. Müller Péter érvényes megállapítása szerint „egy új színházi rítusforma megteremtéseként” értékelhető. (6) (A rítusforma nyilvánvalóan nem új, amennyiben az európai és világszínházi tendenciák, a Grotowski-fordulat oldaláról szemléljük egyfelől, és mindenestől fogva az, amennyiben a történő magyar színházat vesszük alapul, másfelől. Nádas Péter esetében egyébiránt a színikritika, a színházról való beszéd mód megújulásáról is szólhatunk, ezzel is kihangsúlyozva e színházi kísérlet mindmáigani potencialitását, illetőleg recepciójának szükségyszerű ellentmondásait.)

Az eddigiek értelmében tehát, amikor *Tamási Áron* színházi *œuvre-jének* újraolvasására szánjuk el magunkat, és főként a korai Tamási-drámák rituális indíttatásának a kérdését vetjük fel, tudatában vagyunk vállalkozásunk eleve adott veszélyeinek. Hiszen ha a Tamási-recepciót vesszük alapul, akkor már az alapkérdés is – „Vajon rituális tartalom vagy regionális színfolt, esetleg egzotikum-manír határozza-e meg a Tamási-dráma stílusvilágát?” – csak nagy körültekintéssel tehető fel, gondoljunk a politikai határok felosztotta magyar irodalom új, földolgozatlan helyzetére Tamási indulásakor, és arra az elvárára, amelyet az anyaországi recepció jellegadó vonulata támasztott az erdélyi irodalom iránt általában. Tamási újraolvasása, az (irodalom)politikai szempontokon túlmenően azért is kétesnek ítéltető, mert bevallottan egy olyan színmű stílusjegyei alapján közelít a drámai életműhöz – az elveszetteknek hitt *Ösvigasztalásról* (1924) van szó –, amely nem is tartozik a szerző által *elismert* korpuszhoz, következésképpen könnyűszerrel alapot szolgáltatunk egy életmű meghamisításának vádjához. Nehezen opponálható színház történeti tény persze, hogy szerzőnk színpadi művei nem magától értetődő tartozékai a magyar színházi repertoárnak, sőt már életében – az olvasatok és előadások hátrányára! – „ügyvé” vált Tamásit bemutatni, ám nem a *színházművészeté*, amiképpen a dolgok természetéből adódik. A kortárs magyar dráma színpadra vitelének mindmáig szinten tartott „ügyvé” ideológiai törésvonalaktól függetlenül azzal a kézzelfogható eredménnyel jár, hogy a bemutatóval a művek fortélyos gyorsasággal *ad acta* kerülnek és statisztikai kimutatások vigasztalan vitrinébe jutnak.

A rituális-színházi szubsztrátummal számolni nem egyszerűen egy lehetséges alkotói (néprajzi, antropológiai) forrásvidék – egyébiránt kívánatos! – föltérképezését jelenti, hanem a Tamási-színház *esedékes* stílári betájolását, ami nélkül, meggyőződésünk, nem születhet paradigmatisz színházi előadás. Tamási Áron színpadi műveinek egy lényeges, a színházi tradíció (7) legmélyebbre nyúló gyökereiből táplálkozó aspektusára mind- eddig kevés fény esett, tudniillik arra, hogy maga a szerző művei kifejezetten „vallásos”, ezen belül meg katolikus olvasatát hiányolja: „Sokszor eszembe jut, hogy valami még sincs rendjén a magyar katolikus irodalomban, hiszen ha rendjén volna, könyveimet a vallásos irodalom polcaira kéne helyezni.” (8)

A textus nyitottsága a színházzal – pontosabban: a benne foglaltatott színházi anyaggal – szemben azt jelenti, hogy a dráma elméletileg minden esetben „késznek mutatkozik” önnön szöveg-anyagának a megváltoztatására. Különböző színházi térformák egyazon szövegből különböző jelentéseket erősítenek fel; az előadás megválasztott ritmusa nagyban befolyásolja a hangsúlyos és hangsúlytalan színpadi szituációk egymáshoz való viszonyát; különböző jelmezekben és hasonló színészi állapotban mondott-megélt replikák-cselekvések másként és másként, egymásnak akár ellentmondóan is hangozhatnak-mutatkozhatnak. „A dramaturgiai vagy szemiológiai elemzés szükségszerűen kísérletezik a drámai szöveg értelmével azáltal, hogy több ritmikai sémát is kipróbál, amivel egyszer- smind viszonylagossá teszi a szövegbeli jelentett fogalmát, elmozdítja a szöveg közép- pontját, kétségbe vonja a drámai szöveg logocentrizmusát s egyszer- smind azt az igényt, hogy a ritmikai sémát eleve a szövegben foglalva találjuk” – szögezi le a színházteo- retikus *Patrice Pavis* a színházi előadás ritmusáról írt dolgozatában, (9) módszere azon- ban a drámai produkció más elemei esetében is haszonnal alkalmazható.

Tamási Áron színjátékait tekintve eleddig ki nem próbált előadási forma esélyét kínál- ja az a döntésünk, amelynek nevében a drámákat a magyar színházi hagyományban csak lappangó módon élő, alkalmasint fölszínre bukkanó rituális színházi tradícióhoz kötjük. Különösképpen érdekes vállalkozásnak tűnik ez az *Ösvigasztalás* és az *Énekes madár* (1933) dramaturgiai elemzésekor, de igencsak megnöveli az érvényes előadás megalko- tásának esélyét a *Vitéz lélek* (1940) és a *Csalóka szivárvány* (1942) esetében is. A meg- jelölteknel gyöngébb drámákban is lépten-nyomon fölbukkan a konfliktus mítoszi di- menzióba emelésének a szándéka – *Hegyi patak* (1957), *Boldog nyárfalevél* (1960) –, a

végkifejlet isteni beavatkozáshoz kötött megoldása (*Tündöklő Jeromos* – 1936), a három osztatú székely ház szakrális, „kifelé” is jellegzetes szimmetriákat létrehozó tere, az eseményeket „valóságosan” figyelő, a történeteket mintegy átvilágító isteni szem (10) „megmutatása”, a krisztianizált természetvallás reminiscenciái (az állatok, növények, égitestek tevőleges részvétele a történet alakulásában), „az isteni és emberi határmezsgyéjének” (11) elmosódott volta stb.

A színházi *via negativa*

A rituális színház európai prófétái – a jószerével teoretikus fölvetések szintjén megmaradt, ám ennek ellenére mindmáig döntő befolyású *Antoin Artaud*, a „szegény színházat” és annak elméletét megalkotó Jerzy Grotowski, az „üres tér” és a „szent színház” képzetét és előadási formáját létrehozó *Peter Brook*, az univerzális testnyelv kidolgozásán és szisztematizálásán fáradozó *Eugenio Barba* – valamennyien megegyeznek abban, hogy az „élő színház” útjában egy rosszul fölfogott, vagy legalábbis kiürült, meghalt, megmerevedett tradíció-felfogás áll. Ennek a leglátványosabb megnyilvánulása a színházi tér, a voltaképpen architektúra a felelős, (12) szimptomája pedig a logocentrikus színház uralma, az európai, ezen belül meg a nyugati kultúrákban jelesül.

A térforma előre eldönti a néző és az aktor egymáshoz való viszonyát: a közsínházi forma, például, a nézőtér és játszótér szigorú, távolságtartó megkülönböztetésével individualizálja az amorf tömegben, a sötét nézőtérben helyet foglaló nézőt, elzárva őt attól a lehetőségtől, hogy résztvevője és/vagy tanúja legyen a történeteknek, anélkül ráadásul, hogy a maga döntésének eredménye lenne ez. Ebből következően a színház ősi, ontológiai szubsztrátumát vonja vissza, hogy tudniillik közösségi művészet volna, és még csak nem is abban az értelemben, hogy a közösségre mint eleve adottra apellálna – amiképpen, mondjuk, a Bali szigetén színház teszi és a görög színház tette (13) –, hanem a sokaságként odasereglett közönséget az előadás idejére, a jelentések közös megteremtése révén, közösséggé alakítja.

A rituális színház megteremtésének első mozzanata, ebből következően, maga is rituális természetű: a tér megtisztítása mint a létező színházi terek radikális átértelmezése. (14) Ez az első mozzanat azonban konstitutív is egyszersmind, legközelebbi rokonságban ama varázslói-sámáni tettel áll, amely körülhatárolja a „szent teret” a célból, hogy a „csoda” végbemehessen. A csodához fűződő „primitív” viszony egzisztenciális, amennyiben „egy abszolút valóság” „nyilatkozik meg” benne, és a mindennapi (profán) életre van hatással; és amennyiben *istenek művének felidézésében* részesít. (15)

A csoda a rituális színházi előadásban a *jelentésekben való részesülés*. Ez azonban, amiképpen a rítusok esetében általában, pontosan leírható és megszabott „technikai” feltételekhez és cselekvésekhez kötődik, amelyeknek, az említett színházi gyakorlatot véve alapul, a tér körülhatárolása a leglényegesebb mozzanata. Az amfiteátrumokban, lent, a

A rituális színház megteremtésének első mozzanata, ebből következően, maga is rituális természetű: a tér megtisztítása mint a létező színházi terek radikális átértelmezése. Ez az első mozzanat azonban konstitutív is egyszersmind, legközelebbi rokonságban ama varázslói-sámáni tettel áll, amely körülhatárolja a „szent teret” a célból, hogy a „csoda” végbemehessen. A csodához fűződő „primitív” viszony egzisztenciális, amennyiben „egy abszolút valóság” „nyilatkozik meg” benne, és a mindennapi (profán) életre van hatással; és amennyiben istenek művének felidézésében részesít.

közösség megbízásából folyik a „szent harc”, „amelynek kimenetelében [a nézők] alapvetően és hivatalból érdekeltek.” (16) A misztériumok megemelt tere, a *locus*, fent van és „messze”, „máshol”, egy illuzórikus térben: néző és színész *interpretál*, hiszen a jelentésképződés folyamata el van rejtve előlünk; a *platea* azonban közel van, velünk egy szinten, minden a szemünk előtt zajlik és velünk; ha nem jön létre a jelentés, színész sincs, és mi sem vagyunk: nincs senki, nem jött létre a világ.

A „modern” rituális színház tere legközelebbi rokonságban a *liturgikus térrel* áll, amely történetileg a *locus* „zárt világa”, szimbolikus-elvont és a *platea* „nyitott világa” (17) konkrét térformáinak egymásba hatolásából származik. A liturgikus tér a *communio* tere: a tőlünk távol levő – vagy bennünk mélyen elrejtve szunnyadó – egzisztenciális jelentések testet öltenek, közel jönnek hozzánk, egyesülnek velünk. (18)

A színpadformák és színházterek története magának a színháznak a története.

A tér megalkotásával párhuzamosan, ám ezzel organikus viszonyban, a színházi idő átértelmezése megy végbe. A színházi idő lényegéből fakadóan paradox: a játék terében végbemenő *történés – jelen idejű*. (19) A rituális színházi idő a (profán) idő megszüntetését célozza meg. Ennek legkézenfekvőbb módja a történet megszüntetése. A visszavont történet a „szent” történet: amikor belépünk a színház terébe, nem egy számunkra ismeretlen, sohasem hallott elbeszélés megismerésére várunk. A történet ugyanis mindig ugyanaz, a legapróbb részletekig ismerjük, előre tudjuk, mi lesz a vége, ki a gyilkos és ki az áldozat. A „rituális várakozás” (20) nem a történetre, hanem a közös áldozatbemutatóra irányult. Nem az alapszerkezetét tekintve egymással rokon krimik (mint rejtvények) megfejtésére, hanem az eredendő krimivel (mint rejtéllyel) való szembesülésre. A rituális színház rendszerint olyan szöveghez nyúl vissza, amely „megőrizte eleveenségét”, és amelynek a „hagyományban meghatározott rangja” (21) van.

A színházi tér-idő egy hermeneutikai körön belül helyezkedik el: alapvetően befolyásolja a szöveghez való viszonyunkat, specifikus jelentésrétegeket tár fel és belehelyezi a drámát önnön *avant la lettre* elementumába.

Az idő és tér rituális átértelmezése mellett megemlítünk még egy harmadik elemet is, amely az archaikusan értelmezett *kezdetre* utal, ez pedig a csend. A csend az előadás kezdete, a közbevetések nélküli együvé tartozás rituális kinyilvánítása. (22) „A színház az egyetlen igazán közösségi művészet. A rituális összelélegeztetés művészete.” (23)

„A színész, és az ő nyomán a néző, önnön lehatároltságuk ördögűzőivé válnak. (...) Meglehet ilyen értelemben állította Aquinói Tamás, hogy a színészet voltaképpen egy »önmagában nem bűnös« mesterség, és az »emberek megvigasztalását« szolgálja.” (24)

A színház mint „ősvigasztalás”

Az *Ősvigasztalás* „megelőző játéka” megelőlegezi a végkifejletet. A prológos arra szolgál, hogy a néző figyelmét ne az ismeretlen történetre, hanem az ott és akkor megtörténő emberi viszonyokra összpontosítsa. Az *Oidipus* a voltaképpen történet végén kezdődik, a *Hamletben* a deliktumot övező rejtély nagyon hamar, már a dráma legelején szertefoszlik, amikor az atyai szellem akkurátusan leleplezi a gyilkost.

A hamis, rítuson kívül álló, voyeur várakozás esélyét az igazságosság Szelleme lehetetleníti, és belehelyez a történet közepébe. A „megelőző játék” más módon értelemben a „klasszikus” bevonulási processzióhoz hasonlatos, amelyhez a színházi előadás mindannyiszor visszatér, ha a tragikus jelentéseket célozza meg. *Alexandru Tocilescu* a híres *Hamlet-rendezésében* (Bulandra Színház, 1985) felújítja és színházi eszközökkel konzekvensen végigviszi a történet leleplezésének hagyományát, az előadást a párbaj-jelenettel kezdi, és halálos csendben, domináns fehér-arany színben, szavak nélkül eljátszatja: „üveg mögötti csendben” megy végbe a nagy mézárálás, majd a közönség soraiból jövő „civil” férfi színpadra való fölléptekor megtisztul a tér, és „elkezdődik” az előadás. (25)

A bevonulási processzió, bárhogyan is értelmezzük a színház nyelvén, a várakozás türes terében az „ősvigasztalást” a színház metaforájává alakítja. Ehhez azonban az is szükséges, hogy a színjáték szövegében a borral való direkt és moralizáló kapcsolata megszűnjön. A szakrálisnak nincs köze a morálhoz, amiképpen a szentnek a morális értelemben vett tisztához. Ezzel a dramaturgiai beavatkozással egyébiránt azt is el lehet érni, hogy a bor egy visszajára fordult eucharisztia elementuma legyen – „GÁLFI BENCE: Krisztus Urunkat elhagytuk. A teremben az asztalon elhagytuk...” –, illetőleg a következő Gálfi-replikában emlegetett „ország” ama mennyeknek legyen az anti-ígérete. (26) A morális attitűd a következtetések és következmények világos kijelentését szorgalmazza, a rituális magatartás a meg-, illetőleg *átváltozást* tüzi ki célul. Ádám a „második” Ádám reprezentációja. Kispál Julia, a fogadott lány az előtörténet nélküli, *tehát* maga is szeplőtelenül fogant szűz, az Ős ismételt testetöltésében működhetne közre – Csorja Ádám őt is *vigasztalásnak* nevezi! (27) –, ám ennek áthághatatlan, tragikus természetű (nem külső!) akadályai vannak. Ádám holtteste fölé hajolva mondja Dénkó, az egyik gyermek: „Leverte a törvény...” (28)

Az *Ősvigasztalás* rituáléja a megelőző játék, valamint az első három „jelenés” estéje, éjszakája és a negyedik hajnali pillanata – amikor „egyszerre szembe özönlik vele [Kispál Julával] a virradás fénye” (29) – között zajlik: mi volna más ez, mint a klasszikus, de még a drámapoétikai normativitás előtti „időegység” szükségszerű visszatérése a színjátékba. Az este a „várakozás ideje” („őszövetségi idő”), a hajnal a „beteljesedés ideje” („újszövetségi idő”). (30) Az este a testetöltés médiuma, a hajnal a beteljesedése, amelyet megerősít a „második inkarnáció”, a feltámadás. Az „este” a színházi homály ideje, a művészet eszközeivel mesterségesen létrehozott „termékeny káosz”, (31) amelyet a maga esendő, felmutatott eszközeivel világít meg és át a színház. A megelőző processzió „hajnali” fénye „lemegy”, hogy a teremts előtti időt „állítsa be”, amikor pedig „föjlön”, egy lelassult időben visszatérünk a „civil” mindennapokba. A hajnal beálltával – a nézőtéri kőszínházi fény hasonló szerepet tölt be – egyre több „külső”, átvezető-„elidegenítő” hang jelenik meg a szövegben, és értelmezhetővé válik a gyerekek funkciója a ritusban. A fény azonban a katonákkal érkezik meg, az ítélet embereivel: ők a létezés Törvényének a titokzatos szimbólumai, a halálé: „Ki mégsem gyötörd hosszú élettel az embert, hanem idejében ráereszted a halált: a titkaidból kifaragott katonát, ki mindnyájunkkal egyformán köt örök békét, s trónusod lábaihoz gondosan összehord: Kyrie eleison!” (32)

Az *Ősvigasztalás* lehetséges előadási stílusát döntően meghatározzák a bejelentetten liturgikus jelenetrészek, a *responsorium*-szerkezetű, esetenként „hosszú” betétek, akár a Csorja Ádám szájába adott *kyrie eleison*okra, a Csorja Ádám–Botár Márton, Gálfi Bence–Kispál Julia (!) kettősökre, de ugyanígy a siratókra, archaikus-pogány zamatú imákra gondolunk. A szövegek repetitív jellege mindenekelőtt azt a lehetőséget tárja elénk, hogy a *népként* megjelölt tömegszereplőt a tragikus kórus szerepkörével és rituális funkciójával ruházzuk fel (és már a megelőző processzusban „megmutassuk” és jelentésteremtő funkcióval lássuk el), másfelől meg a megjelenítés módjában egyfajta visszacsavart lobogású teatralitást kíséreljünk meg. A repetitivitás óhatatlanul egyfajta mechanikus, *inkantált* szövegkezelést sugall, ennek lényege a mesterségességtől távol eső liturgikus (színészi) állapot, amelyben a közös mondás ad értelmet az előadásmóddal külön-külön *nem értelmezett* szövegeknek. Ez a fajta teatralitás semmivel sem több – főként persze nem kevesebb! – mint egy gyimesközéploki mise előtti zsolozsmázás, 1997-ben. A liturgikus beszédmódot nem a szöveg rögzített *in se* értelme uralja, hiszen ez az aktus teleológiáját szüntetné meg. A belefeledkező, a mondó által *befelé* vonatkoztatott (de:) együttmondás „visszavezet bennünket annak a pillanatnak a *határához*, amikor a szó még nem született meg, amikor az artikuláció már nem kiáltás, de még nem diskurzus, amikor az ismétlés és vele együtt a nyelv általában csaknem *lehetetlen*: ez a pillanat a hang

és a fogalom, a jelölt és a jelölő, a pneumatikus és a grammatikus elválasztása, a hagyomány és a fordítás szabadsága...” (33)

Az „ösvigasztalás” a vadkan (ez az egyik kiemelt keret-motívum a játék kezdetén és végén eltörő cserépedények mellett) „elfogyasztásával” és a tánccal ér véget. A vadkan, az Ős-Csorjának az áldozati helyettesítője, az elhamvasztási jelenet után jelenik meg a színpadon és a fény bezúdulását követően „kap szerepet” ismét. Az *ember tragédiáját* idéző vég nagy esélye, hogy a gyermek szájából hangzanak el a rezignált reménykedés és fogadkozás finom iróniával voltaképpen minden esetben antiteatrális elem, ám éppen ennél fogva a legalkalmasabb arra, hogy kivezessen bennünket a rítus idejéből és teréből.

A színház önnön lehetőségeit az előadáson belül mérlegeli, nem támaszkodhat a szövegben látszólag kéznél levő jelentésekre. Amikor a játék kezdetét veszi, még nem tudható, megszületik-e az a pillanat, amiért a(z el)bukás kockázatát vállalja. A drámaszöveg azonban nem váltja meg a színházat, és nem abszolválja attól, hogy önmaga legyen. A színházban ezzel szemben olyasmi is *kiderülhet* – a szó legteatrálisabb értelmében! – a drámáról, amelyről előtte sejtelmünk sem volt.

A derítő fények a horizont meghatározására hivatottak.

Jegyzet

- (1) GERGUSSON, FRANCIS: *A színház nyomában*. Fordította: FÖLDÉNYI F. LÁSZLÓ. Európa Könyvkiadó, Bp. 1986, 22. old.
- (2) GROTOWSKI, JERZY: *Színház és rítus*. Új Symposion, 1991. 12. sz., 32. old.
- (3) KULCSÁR SZABÓ ERNŐ: *A magyar irodalom története 1945–1991*. Argumentum Kiadó, Bp. 1994, 130. old.
- (4) „Il y a des formes de théâtre où le texte est le théâtre même.” – vélekedik *Silviu Purcarete*, aki a rituális színházi formákhoz, főként ennek görög tradíciójához oly módon „tért vissza”, hogy a kórust – annak dramaturgiai szerepét gyökeresen átértékelve – főszercplővé tette meg. Vö.: CONSTANTINESCU, MARINA: *Les danaïdes. Histoire d'un spectacle*. Editura Nemira, Bucuresti 1996, 35. old.
- (5) Németh G. Béla a következőképpen diagnosztizálja a magyar dráma állapotát: „Aki zsigereiben érzi, hordja a drámát, az én és a világ, vagy önlelke értelmi s indulati fele külső-belső ütközéseit, az nem ért rendszerint a színpadhoz, főleg a színpadi nyelvhez. Aki meg tudja a színpad titkait s annak nyelvét, az többnyire nem hordoz szívében és elméjében sorssal küszködő kényszereket.” Idézi: KULCSÁR SZABÓ ERNŐ: *A magyar irodalom...*, 131. old.
- (6) *Drámaforma és nyilvánosság. A magyar dráma alakulása Örkény Istvántól Nádás Péterig*. Argumentum Kiadó, Bp. 1997, 71. old.
- (7) Tamási és a magyar színházi tradíció kérdését *Mitosz vagy zsáner* című tanulmányunkban vetettük fel. Színház, 1997. szeptember.
- (8) *Ábel*. = TAMÁSI ÁRON: *Jégtörő gondolatok II*. Szépirodalmi Könyvkiadó, Bp. 1982, 45. old.
- (9) PAVIS, PATRICE: *A ritmus szerepe a rendezésben*. Fordította: SZÁNTÓ JUDIT. Színház, 1997. május, 48. old.
- (10) „Két kép a falon: az egyik, nagy háromszög keretében, egy figyelő szemec ábrázol (Isten szeme)...” – olvassuk a *Tündöklő Jeromos* színhelyének leírásában. = Tamási Áron *színjátékai 1924–1942*. Szépirodalmi Könyvkiadó, Bp. 1987. – Idézeteink az összegyűjtött színjátékok első és második kötetéből (1988) valók. A továbbiakban: *Színjátékok*, ill. II.
- (11) Lásd erre vonatkozóan FRANZ, M.-L. VON: *Női mesealakok*. Fordította: BODROG MIKLÓS. Európa, Bp. 1992, 19. old.
- (12) Grotowski: „... a létező színház térfelosztásában keresendő a hiba, mert ezáltal a néző számára egyszer s mindenkorra meg van határozva a nézőtér és a színpad, ezek elhelyezkedése sohasem változhat, márpedig ha nem változik, úgy a néző sem találja meg ősi tanúhelyzetét, hisz az épület architektúrája dönt arról, hogy ő hol foglal helyet.” – GROTOWSKI, JERZY: *Színház és rítus*, i. m., 27. old.
- (13) „Athénban minden állami ténykedés – így a színház is, különösen eleinte – olyan közösséghez szólt, amelynek tagjai igen jelentős mértékben ismerhették egymást. Hogy a személyes ismertség, az anonimitást tagadó kapcsolatok a jó állam kritériumaként szerepeltek, arra tanú *Platón*.” – TAMÁS GÁSPÁR MIKLÓS: *Az archaikus művészet időszerűsége*. = AISZKHÜLOSZ: *Perzsák. Heten Théba ellen*. Kriterion Könyvkiadó, Bukarest 1972, 98. old.
- (14) „Mégis, miként találhatnánk rá a tér tulajdonképpeni lényegére? Szükség esetén van egy kis ösvény, keskeny ugyan és kanyargós. Próbáljunk meg hallgatni a nyelvre. Miről beszél ebben a szóban: tér. A német

»Raum« szóban a »Raumen« beszél – kiürítéséről, eltávolításáról, behelyezéséről. Ez azt jelenti: erdőt irt, tisztást vág a vadonban. A kiürítés eredményezi a szabad terepet, a nyílt térseget az ember megtelepedésére és ottlakására. Kiürítés, a maga tulajdon mivoltában gondolva, helyek szabaddá tétele, hol a szállást vevő ember ilyen vagy olyan sorsa egy otthon üdvösségébe fordul. Kiürítés: e helyek szabaddá tétele, melyeken egy isten megjelenik; helyeké, ahonnan az istenek elszöktek, helyeké, ahol az isteni megjelenés hosszasan késlekedik. Kiürítés eredményezi a mindenkor ottlakásra készülő helyiséget. Profán terek folyvást a privációi gyakorta távoli háttérben húzódó szakrális tereknek. Kiürítés: helyek szabaddá tétele. A kiürítésben megszólal és ugyanakkor el is rejt magát egy történet.” – HEIDEGGER, MARTIN: *A művészet és a tér*. Fordította: GASPÁR CSABA LÁSZLÓ. Magyar Építőművészet, 1989. 4. sz., 10. old.

(15) ELIADE, MIRCEA: *A szent és a profán*. Fordította: BERÉNYI GÁBOR. Európa Könyvkiadó, Bp. 1987, 16. és 23. old.

(16) FERGUSSON, FRANCIS: *A színház nyomában*, i. m., 45. old.

(17) A fogalmak, valamint a jelölt térformák dráma struktúrájára gyakorolt hatásának egyik lehetséges megközelítését lásd: INGARDEN, ROMAN: *A nyelv funkciói a színházban*. = Uő.: *Az irodalmi műalkotás*. Fordította: BONYHAI GÁBOR. Gondolat, Bp. 1977, 389–390. old.

(18) Lásd erre vonatkozóan: COUNCELL, COLIN: *Signs of Performances. An Introduction to Twentieth-Century Theatre. Peter Brook and Ritual Theatre*. Routledge, London and New York 1996, 143–178. old.

(19) Vö. Peter Szondi klasszikusnak számító drámaelméletének meghatározásával, mely szerint a dráma „jelen idejű (1) interperszonális (2) történet (3) költői formája”. Kiderül, hogy a modern rituális színház tér-opciója az interperszonalitást a nézői részvétel révén kiterjeszti a színház egész terére, míg a jelenidejűséget nem eleve adottnak, hanem feladatként fogja fel, az „igazi történet” pedig a megtörténő communióban látja és tapasztalja. – SZONDI, PETER: *A modern dráma elmélete*. Fordította: ALMÁSI MIKLÓS. Gondolat, Bp. 1979, 72. old.

(20) FERGUSSON, FRANCIS: *A színház nyomában*, i. m., 44. old.

(21) GROTOWSKI, JERZY: *Színház és rítus*, i. m., 30. old.

(22) A „színházi csend” (mint az üres tér akusztikai megfelelője) a 20. század második felnek színházteoretikusai számára a mitikus „kezdés” eszméjéhez kapcsolódik szervesen. Peter Brook: „...the theatre starts and ends within a bowl of emptiness, which is an empty space and a great silence” – COUNSELL, COLIN: *Peter Brook...*, i. m., 146. old. – A csend megteremtése, valamint a tér megtisztítása lényegi hasonlóságot mutat a misztikus tapasztalatot előkészítő „technikákkal”. Zbigniew Osinski írja Grotowski legújabb keletű kutatásairól: „[Grotowski’s work is driven by] a desire to reach the deepest layers of human existence – the depths of one’s inner, spiritual environment, where creative silence reigns and where the experience of sacrum occurs.” = OSINSKI, ZBIGNIEW: „Grotowski blazes the trails: from objective drama to ritual arts.” *The Drama Review*, 1991. 35. sz., 99. old. (A szerző kiemelése.) = SCHECHNER, RICHARD: *The Future of Ritual. Writings on Culture and Performance*. Routledge, London and New York 1995, 246. old.

(23) NÁDAS PÉTER: *Nézőtér*. Magvető Könyvkiadó, Bp. 1983, 78. old.

(24) MANIUTIU, MIHAI: *Act si mimare*. Editura Eminescu, Bucuresti 1989, 111. old.

(25) Az előadás leíró értelmezését lásd *Hamlet elindul* című kötetemben: Szivárvány – Mentor, Chicago–Marosvásárhely 1995, 100–123. old.

(26) *Színházak*, i. m., 122. old.

(27) Uo., 75. old.

(28) Uo., 139. old.

(29) Uo., 134. old.

(30) BONHOEFFER, DITRICH: *Szentek közössége*. Fordította: BOROS ATTILA. Harmat Könyvkiadó, Bp. 1997, 31. old.

(31) SILVIU PURCARETE: „...une sorte de chaos bien contrôlé”. = CONSTANTINESCU, MARINA: *Les danaïdes*, i. m., 80–82. old.

(32) *Színházak I.*, i. m., 69. old.

(33) DERRIDA, JASQUES: *A kegyetlenség színháza és a reprezentáció bezáródása*. A szöveget Farkas Anikó és mások fordításának felhasználásával gondozta: IVACS ÁGNES. Gondolat-Jel, 1994. I–II. sz., 8. old.

A verbális szövegek szövegtana és a nyelvészet

I. rész

Beszélgetésünk eddigi részeiben a szövegfogalom értelmezésével (1. rész), a szövegtani kutatás diszciplináris környezetével, valamint a szövegtanok és alkalmazási területeik kapcsolatával (2. rész), az általános szemiotikai szövegtan interdiszciplináris megalapozásával (3. és 4. rész) és az általános szemiotikai szövegtan és szövegtani társtudományai kapcsolatával (5. rész) foglalkoztunk. A jelen (és az ezt követő) részben a verbális szövegek szövegtana és a nyelvészet kapcsolatának főbb kérdéseit tárgyaljuk.

1. kérdés: Mivel indokolható a 'verbális szövegek' szakkifejezés használata?

P. S. J.: Ahogy e *Beszélgetés* első fejezeteiben láttuk, a 'szöveg' szakszó használata több szempontból sem tekinthető egyértelműnek. Ha figyelmen kívül hagyunk olyan szélsőséges eseteket, mint például azt, hogy bizonyos strukturalista nyelvhasználat keretében 'szöveg'-nek minősül a divat, vagy egy-egy szociokulturális kontextus konyhaművészete is, a többértelműség egyik oka az, hogy a 'szöveg' szakszót bizonyos idő óta nemcsak 'kizárólag lexikai elemekből létrehozott nyelvi tárgyak'-ra utaló elemként használjuk, hanem multimediális – azaz nem verbális elemeket (például illusztrációkat) tartalmazó – 'közlemények'-re utalóként is. Minthogy azonban ez utóbbiakkal kapcsolatban pontosabb utalóelemként időközben létrejött a 'multimediális szöveg' szakkifejezés, annak érdekében, hogy ez ne a (puszta) 'szöveg' szakszóval álljon (asszimmetrikusan) szemben, meghonosodóban van a 'verbális szöveg' szakkifejezés. Ennyiben tehát jogosnak tarthatjuk a 'verbális szöveg' szakkifejezés használatát, még akkor is, ha a (szűkebb értelemben vett) 'szöveg' szakszó használói azt tautológiának tartják. E szakkifejezésekkel kapcsolatban természetesen nem szabad elfelejtenünk azt sem, hogy ezek írott, nyomtatott vagy más módon rögzített közleményekre éppúgy utalhatnak, mint a közvetlenül 'élőben' kifejezésre jutókra.

B. Zs.: A 6–18 éves korosztály korábbi magyar nyelv és irodalom tankönyveiben sem a 'verbális szöveg', sem a 'multimediális szöveg' szakkifejezések nem fordultak elő, ez utóbbi hiányát nyilván a tankönyvek megírásának, illetve a multimediális szövegek megjelenésének, elterjedésének eltérő ideje magyarázhatja. Az írott és beszélt nyelv kifejezésekkel együtt szakkifejezésként – elsősorban a középiskolai korosztály számára készült tankönyvekben – 'verbális kommunikáció', illetve 'non verbális kommunikáció' kifejezések azonban használatosak.

Ami 'a multimediális szöveg' szakkifejezést illeti, használatát a készülő tankönyvekben többek között az is befolyásolni fogja, hogy *A magyar nyelv és irodalom érettségi vizsga általános követelményei* című új dokumentumnak a tantárgy általános jellemzését összefoglaló része egyrészt tartalmazza: „...a magyar nyelv és irodalom oktatásának – hiteles válaszok megfogalmazásával – szembe kell néznie azzal, hogy 1. komoly multikulturális kihívással áll szemben, amit az informatika, az elektronikus információhordozók, a műholdas televíziózás, a videokultúra, a CD-ROM térhódítása jelent, s e folyamat még előre nem látható erővel hat a könyv kulturális információhordozó és szellemi jelen-

tőségére...”, másrészt a dokumentum *Az irodalom érettségi vizsga általános követelményei* között a „hangzó és látható irodalom (pl. színpadi, rádiós, televíziós adaptációk, filmfeldolgozások)” (1) témakört is feltünteti.

2. kérdés: *A verbális nyelvek 'megformáltság-központú' nyelvészetének milyen két fő ágát célszerű megkülönböztetni?*

P. S. J.: Mielőtt e kérdésre választ adnék, először nyilvánvalóan arról kell szólnom, hogy milyen értelemben beszélek 'megformáltság-központú nyelvészet'-ről. Köztudott, hogy az utóbbi három évtizedben létrejöttek a nyelvészetnek/lingvisztikának olyan ágai, mint például a *pszicholingvisztika*, *etnolingvisztika*, *szociolingvisztika*. Ezeknek az elnevezéseknek előtagjában az jut kifejezésre, hogy a szóban forgó nyelvészetek miben különböznek a nyelvészetnek attól az *alapágától*, amely különböző nagyságrendű nyelvi szerkezetek/szerkezetláncok (vagy megnyilatkozások/megnyilatkozásláncok) *megformáltságának* (Deme László terminológiájának kicsit kiterjesztett értelmű használatával: *meg-* és *beszerkesztettségének*) leírásával és értelmezésével foglalkoznak. Én ennek az alapágnak a megjelölésére használom a 'megformáltság-központú nyelvészet' szakkifejezést, többek között az 1. kérdésben említett aszimmetrikus kapcsolatokkal analógkapcsolatok elkerülése végett: azaz annak érdekében, hogy a 'pszicho-', 'etno-', 'szocio-' előtagokkal közelebbről meghatározott nyelvészetek ne magával a (puszta) 'nyelvészet'-tel álljanak szemben.

Ami mármost ezt a 'megformáltság-központú nyelvészet'-et illeti, azon belül a következő három *főág* különböztethető meg: a *lexikogrammatikai*, a *verstani* és a *prozódiatani*. Minthogy egyrészt a véleményünk szerint e három elnevezés 'globális értelme' többé-kevésbé intuitíve is világos, másrészt a következőkben részletesen is foglalkozunk velük, közelebbi értelmezésüket itt mellőzzük.

B. Zs.: Általánosságban azt mondhatjuk – noha közismert, hogy különböző grammatikákat érvényesítő tankönyvek is jelen vannak közoktatásunkban (például a *Zsolnai József* nevéhez fűződő NYIK-program, a *Bánréti Zoltán* nevéhez fűződő NYKIT-program) –, hogy a nyelvtudomány területeinek és módszereinek ismertetése nem része a 6–18 éves korosztály tankönyveinek. Általánosságban azért, mert a jelenben tíznél is több könyvkiadó adott/ad ki – kiadónként is többféle – tankönyvet, tankönyvcsaládot, s ezek mindegyikének ismeretével e pillanatban nem rendelkező(het)ünk. (Az 1978-as tanterv tankönyveiről, valamint az 1989 után készült könyvekről *A. Jászó Anna A grammatika a felsőbb osztályok tankönyveiben 10–18 éves korig* című cikkében nyújt tájékoztatást.) (2)

Ami a *pszicholingvisztikát*, a *szociolingvisztikát*, az *etnolingvisztikát* illeti, ezeknek a tudományterületeknek egy része az érintett korosztálynak megfelelő pedagógiai transzformációban része a tananyagnak, ha nem is a tudományterület szokásos terminológiájával jelölten.

Konkrét példaként érdemes megemlíteni a szociolingvisztika megjelenését egy adott könyvben. Ezt megelőzően azonban Kiss Jenő *Társadalom és nyelvhasználat. Szociolingvisztikai alapgondolatok* című könyvének előszavából idézek néhány gondolatot, annak megvilágítására, hogy egy viszonylag új nyelvtudományi ágazat iskolai oktatását mi minden befolyásolhatja: „A szociolingvisztika – eredményeinek gyakorlati hasznosíthatósága miatt is – nemcsak népszerű, sőt divatos, hanem egyszersmind lendületesen fejlődő tudományág is. Magyar szerzőtől magyar nyelven még nem jelent meg fontosabb foglalkozási területeit, módszereit bemutató könyv. [...] A kötet megírásával ketts célt kívánok követni. Egyrészt és elsősorban magyar szakos egyetemi és főiskolai hallgatók, illetőleg bölcsészhallgatók tankönyvéül, valamint a magyar- és nyelvtanárok tájékoztatására szánom ezt a könyvet.” (3)

Ami a konkrét példát illeti, az idézett szerző készítette el a *Szende Aladár-féle* tankönyvcsaláddhoz azt a diákokhoz szóló tematikus füzetet, amelynek fűlszövegében a következőket olvashatjuk: „...A könyv első ízben ad áttekintő összefoglalást a magyar

anyanyelvűek magyar nyelvhasználatáról szociolingvisztikai szempontok következetes figyelembevételével. Némely fejezete kijózanító szembesülést jelent a múlt és a jelen bizonyos tényeivel. A nyelvhasználat és a nyelvenkívüliség szoros kapcsolatának bemutatása érdekesítő és tanulságos olvasmánnyá teszi.” (4)

Mint azt az alábbi két választott példa mutatja, a *meg-* és *beszerkesztettség* tárgyalása – Deme László nyomán – a középiskolai tankönyvek szinte mindegyikében fellelhető.

A szöveg mondanivalójára a teljesség, formai szempontból a kerekre szerkesztettség, a befejezettség az igény. A megszerkesztett mondanivalónak arányosnak, egységesnek és összefüggőnek kell lennie. Lássunk erre két különböző tankönyvből vett példát:

„A szövegnek különböző szintjei vannak. Ezek a szavak, szószervek, mondatok, mondatok: a szöveg komponensei (összetevői). A sorrendet (a nyelvhasználat szintjén felfelé haladva) a mondatrészek (szórend), a tagmondatok, a mondatrészek és a mondat fölötti szövegegységek sorrendje jelenti.

A beszerkesztés egy alsóbb nyelvhasználati szint egységének beépítése a közvetlenül fölötté lévőbe:

- a mondatrészek mint komponensek sorrendje a tagmondatot építi be a mondat-egységbe;
- a tagmondatok mint komponensek sorrendje a mondatrészt építi be a mondat fölötti szövegegységbe;
- a mondatrészek mint komponensek sorrendje a mondat fölötti szövegegységet építi be a bekezdésbe;
- a mondat fölötti szövegegységek mint komponensek sorrendje a bekezdést építi be a szakaszba – és így tovább (Békési Imre után).” (5)

*

„A szöveg kisebb egységekre tagolódik: mindenekelőtt mondatokra, de igen gyakran bekezdésekre is, a hosszabb szövegekből ismerjük például a fejezetekre tagolódást. A különböző egységeket a megszerkesztettség és a beszerkesztettség jellemzi. E két sajátosságot eddig a mondattal kapcsolatban vizsgáltuk. Azt tehát már tudjuk, hogy a szöveg mondatait a grammatika szabályai szerint szerkesztjük meg, de a mondanivalónak megfelelően be is szerkesztjük a szövegbe: alkalmazzuk az előzményekhez, és felhasználjuk a későbbi mondandónk előkészítésére is. Egy szövegbe vizsgálhatjuk a bekezdések megszerkesztettségét is – például a bekezdésen belül a mondatok egymáshoz való grammatikai-logikai viszonyát –, de azt is tapasztalhatjuk, hogy egy-egy névmás, kötőszó vagy tartalmilag fontos kulcsszó még bekezdéseket is beköthet a szövegbe.” (6)

Ezeknek a meghatározásoknak olyan szövegfelfogás képezi az alapját, amely szerint egy szöveg minimum két mondatból álló egység.

Ahhoz, hogy a továbbiak során megállapításainkat konkrét példákon szemléltethessük, lássunk itt egyrészt két szöveget (lásd: *Ve/6* és *Ve/7*), másrészt egy táblázatot (lásd *1. táblázat*), amely a verbális szövegek kompozicionális szerkezete elemzésében használt lexikogrammatikai és verstani elemek hierarchiáját szemlélteti.

A szövegekben a szögletes zárójelbe tett számok a szövegmondatok sorszámát jelzik, szövegmondatnak a mondatzáró írásjelekkel vagy kettősponttal lezárt szövegegységeket tekintve.

A táblázat, amely a *Beszélgetésünk* ötödik fejezetében található táblázatnak elméleti szempontból kiegészített változata, itt adott formájában kiegészített volta ellenére sem teljes, mert nem tartalmazza a prosódiai megformáltsággal kapcsolatban használatos (használható) szakkifejezéseket magába foglaló oszlopot. A lexikogrammatikai és a verstani kategóriák táblázatbeli párhuzamossága természetesen nem jelenti azt, hogy az ezekkel a kategóriákkal megnevezett nyelvi elemek nagyságrendje azonos – párhuzamosságuk csupán a hierarchiában betöltött helyükre vonatkozik!

Ve/6

„Az angyal és a kutyák (7)

[1] Mellemem nyomta nehéz álom,
gyémánt fénnel szememet sütötte:
[2] láttam egy angyalt fönny a dombon
tüskés akácosban megkötözve.

5. [3] Átlátszó volt az angyal torka,
benne a lélek föl és alá járt,
sárga kutyák két lábra állva
nyaggatták, csomóban tépték tollát.

10. [4] Korán ébredtem, fájt a szívem,
éreztem, valóság volt az álom,
angyaltollat keresni mentem,
hó ragyogott az egész világon.”

(Nagy László)

Ve/7

A hiúz című mű első négy bekezdése. (8)

„[1] Őszi vasárnap volt. [2] Vasárnap, mert apám otthon foglalatlanodott, és ősz, mert napfényben ragyogtak a tarkuló erdők és bokrosok a falu felett.

– [3] Ebéd után eljössz velem a Bábirkóba, fordult hozzám apám. – [4] A Bábirkóba? – kérdeztem csodálkozva, mert más vasárnapokon sokkal nagyobb sétatárra indultunk a patakok mentén. – [5] Megnézzük a vadat. – [6] Miféle vadat, apám? – [7] Amit a székely vadászok tegnap hoztak le a havasról. [8] Barabás lőtte bele az utolsó golyót, s most ott van az ő házában.

[9] A vad felizgatta képzeletem. [10] Medve? [11] Farkas? – [12] Majd meglátod – felelte rejtélyeskedő apám.

[13] A Bábirkó nevű falurész nem volt messze a házunktól. [14] Beléptünk a faragott kapunk. [15] Ismertem a vers bajuszú Barabást, ő volt a falu egyik legbátrabb és legszerencsésebb kezű vadásza. [16] Üdvözölte apámat, s megkérdezte: – [17] Vadat látni jöttek? – [18] s már be is tessékelt az alacsony, mestergerendás mennyezetű szobába. [19] Táguló szemem hamar meglátta a vadat. [20] A mestergerendában, kovácsolt vasszegen hurok volt, abban volt a feje, teste lelógott a padló felé. [21] A padló és a farka vége között alig volt két arasznyi a távolság. [22] Bundája foltos, lába karmos, bajusza nagy macskabajusz, erős fogú szája tátva maradt a halálos görcsben, szörpamacs a füle hegyén. – [23] Hiúz – mutatta be apám. – [24] Hiúz – ismételte meg a szót Barabás mosolyogva. [25] Álmélkodva néztem a vadat: [26] hiúzt sose láttam...”

(Áprily Lajos)

3. kérdés: *Melyek a verbális nyelvek nyelvészeti tudományágainak lexikogrammatikai szektorai?*

P. S. J.: Ahogy *Beszélgésünk* 4. fejezetének 2. sz. táblázatában – amely a szövegtani kutatás diszciplínakörnyezetét szemlélteti – láthattuk, hogy a nyelvészeti tudományok oszlopában a következő három tudományágat különböztettük meg: *rendszer nyelvészet*; *a rendszer elemei használatának nyelvésze*; *szöveg nyelvészet*. Az alábbiakban azt próbálom röviden kifejtetni, hogy mi ennek a megkülönböztetésnek a lényege a *lexikogrammatika* vonatkozásában *szövegtani perspektívából* nézve.

A *rendszer nyelvészet* és a *rendszer elemei használatának nyelvésze* az én elképzelésemben szintaktikai szempontból a 'mélystruktúra' és a 'mélystruktúrából levezethető felszíni struktúrák' megkülönböztetéssel analóg. Bizonyos leegyszerűsítéssel szólva: a rendszer nyelvészet lexikogrammatikai szektora a különféle szintaktikai szintű elemek kategoriális szerkezetét kell leírja/értelmezze, a rendszer elemei használatának nyelvészetéé pedig (többek között) azt, hogy egy-egy adott kategoriális szerkezetből milyen grammatikailag helyes lineáris elrendezések hozhatók létre.

Az 1. táblázat baloldali oszlopa a *lexikogrammatikai* RENDSZER elemeit tartalmazza, 'kompozicionális hierarchiá'-ba rendezve azokat. Az elemek megnevezésére e táblázatban használt kifejezések fő funkciója az, hogy utaljanak a szóban forgó elem nagyságrendjére. A lexikogrammatikai rendszeren belül természetesen egyértelműen meg kell alkotni a szófaji és mondattani kategóriák rendszerét, és definiálni kell egymáshoz való viszonyukat. A táblázatban az „összetett mondat” kifejezés kurzivált volta azt kívánja jelezni, hogy az összetett mondat a lexikogrammatikai rendszer maximális nagyságrendű eleme. (Az, hogy értelmezhető-e a rendszeresen belül egy 'mondattömb'-nek nevezhető maximális nagyságrendű lexikogrammatikai elem is, még kutatás tárgyát képezi.)

	A kompozicionális <i>lexiko-grammatikai megformáltság</i> szintjei és egységei a <i>lexiko-grammatika</i> RENDSZERében	A kompozicionális <i>lexiko-grammatikai és verstani megformáltság</i> szintjei és egységei a SZÖVEGben	A kompozicionális (<i>metrikai-ritmikai</i>) <i>verstani megformáltság</i> szintjei és egységei a <i>verstan</i> RENDSZERében
		SZÖVEG	
		• • • •	
		! Versszak-csoport!
	? Mondattömb ?	! Versszak!
	Összetett mondat	! Verssor-pár!
MaM↑	Egyszerű mondat		Verssor

	Főnévi / Igei csoport		Ütem- / Versláb-csoport
MeM↑	Szóalak		Ütem / Versláb

	Szóalak 'morfémacsoport' 'szótagcsoport'-összetevője		Ütem / Versláb 'verstani' összetevője
MiM↑	Morféma		Verstani szótag
	-----		-----
/MiM↑/	Fonéma / Graféma		Fonéma / Graféma

1. táblázat

Az újabb lexikogrammatikai elméletek (elsősorban az amerikai strukturalizmus *Harris* és *Chomsky* nevéhez fűződő grammatikái) létrehozása folyamán felmerült annak az igénye, hogy terminológiai is különbséget tegyenek a *rendszer* és a *használat* (*Chomsky* terminológiájában: a kompetencia és a performancia) elemei között; így jött létre a 'mondat' szakszó mellett a 'megnyilatkozás' szakszó, előbbivel a rendszer, utóbbival a használat elemére utalva. A 'megnyilatkozás' szakszó alkalmazása azonban két problémával terhelt: az egyik az, hogy a megnyilatkozás nagyságrendje nincs pontosan definiálva, a másik az, hogy egyesek csupán 'szóbeli' megnyilatkozások jelöljeként használják. Többek között ennek a problémának a kiküszöbölése érdekében alakult ki az utóbbi időben a 'rendszermondat'-'szövegmondat' szakkifejezéspár, amely egyértelműen utal mind a szóban forgó elemek nagyságrendjére, mind a hovatartozásukra (a 'szöveg' előtagot mind 'látás', mind 'hallás' útján befogadható nyelvi tárgyakra vonatkoztatva).

Az egyértelműség biztosítása érdekében azonban ezt a megkülönböztetést az 1. táblázatban található valamennyi elemre ki kell terjeszteni, azaz különbséget kell tenni morféimák, morféimacsoportok, szóalakok, főnévi/igei csoportok, egyszerű mondatok, összetett mondatok, mint *rendszer-* és mint *szövegelemek* között; ehhez a megkülönböztetéshez azonban még nem áll elfogadott terminológia a rendelkezésünkre. Végül azt sem szabad figyelmen kívül hagyni, hogy több szövegmondatból álló szövegek esetében beszélni kell tudnunk a szövegmondatoknál magasabb nagyságrendű szövegelemekről is, amihez a 'bekezdés', 'fejezet' stb. szakszavak nem megfelelőek, mert azok nem lexikai, hanem tipográfiai egységeket jelölnek.

A feni különbségtevések megvilágítására lássuk most a *Ve/7* szöveg [13]-as szövegmondatát: „[13] A Bábirkó nevű falurész nem volt messze a házunktól.”

Ismét bizonyos leegyszerűsítéssel élve azt mondhatjuk, hogy ezt a szövegmondatot a *rendszer nyelvészet* lexikogrammatikai szektora a következő szempontokra vonatkozóan kell leírja/értelmezze:

Meg kell adja a [13]-as szövegmondat alapjául szolgáló *rendszermondat* kategoriális szerkezetének a – mondatösszetevők lineáris elrendezésére tekintettel nem lévő – leírását, amely azt kell ábrázolja, hogy abban a „nem volt messze” a predikátum (az állítmány), s annak két argumentuma van: „a Bábirkó nevű falurész” (amely az adott állítmány mellett az *alany* szerepét játssza) és „a házunktól” (amely az adott állítmány mellett a *határozói kiegészítő* szerepét játssza). Miként általában, úgy ebben a mondatban is az argumentumok az *utalóelemek*, azaz ebben a mondatban a Bábirkó nevű falurészről van szó, valamint egy „házunk”-ként megnevezett házról, és a mondat azt állítja, hogy az előbbi nem volt messze az utóbbtól.

A *rendszer elemei használata nyelvészetének* lexikogrammatikai szektora pedig többek között a következő feladatot kell ellássa:

A [13]-as szövegmondat alapjául szolgáló *rendszermondat* kategoriális szerkezetéből az alábbi hat grammatikailag helyes *lineáris elrendezést* kell levezesse:

- nem volt messze a Bábirkó nevű falurész a házunktól,
- nem volt messze a házunktól a Bábirkó nevű falurész,
- a Bábirkó nevű falrész nem volt messze a házunktól,
- a Bábirkó nevű falurész a házunktól nem volt messze,
- a házunktól nem volt messze a Bábirkó nevű falurész,
- a házunktól a Bábirkó nevű falurész nem volt messze;

valamint arra vonatkozó információkat kell szolgáltatasson, hogy általában milyen körülmények között helyénvaló az egyes elrendezések használata.

A *szöveg nyelvészet* lexikogrammatikai szektora végül (kizárólag a saját eszközeit használva, vagy igénybe véve egy szövegana eszközeit is, amely nem csak a nyelvre vonatkozó ismeretekkel operál, hanem a szóban forgó szövegben feltételezhetően kifejezésre jutó világdarabra vonatkozóval is) az előbbi két nyelvészeti ággal szemben azt kell leírja és értelmezze (vagy legalább valószínűsítse), hogy az adott szövegben a) mire utal „a Bábirkó nevű falurész” és „a házunk” kifejezés; valamint azt, hogy abban b) miért a [13]-as szövegmondatban található lineáris elrendezés fordul elő.

E rövid szemléltetés bevezetésekként azt szeretném hangsúlyozni, hogy a fenti elemzésben a szóban forgó *három* nyelvészeti ágat (azaz a rendszernyelvészetet, a rendszer elemei használatának nyelvészetét és a szövegnyelvészetet) mint *egyetlen funkcionális egység* összetevőit képező – egymással összehangolt felépítésű – tudományágakat értelmeztem, mert *szövegtani* szempontból ezt tartom az egyedüli *adekvát* megoldásnak.

B. Zs.: Minthogy a szóban forgó három nyelvészeti ág tárgyalására a későbbiekben részletesebben sor kerül, itt csupán a 'mondat'-'megnyilatkozás', illetőleg a 'rendszermondat'-'szövegmondat' szakkifejezéspárok iskolai oktatás keretében való használatával foglalkozom. A 'mondat'-'megnyilatkozás', valamint a 'rendszermondat'-'szövegmondat' megkülönböztetése (maguknak a kifejezéseknek a használata is) csak az utóbbi években íródott magyar nyelvű tankönyvekben fordul elő. Ezt mutatják az alábbi példák:

„BESZÉD	NYELV
SZÖVEG (SZÖVEGEGÉSZ)	
Szövegrész (pl. bekezdés)	
Megnyilatkozástömb	
Megnyilatkozás	Mondat
	Szintagma
	Morféma

...Ebben a modellben a nyelv egységei az egyik oldalon, a beszéd egységei a másik oldalon találhatók, középen egymás mellett a megnyilatkozás-mondat párossal. A nyelv mindig a rendszert, a beszéd mindig a használatot jelenti. [...] Sémánkban a mondat = rendszermondat, a megnyilatkozás = szövegmondat....

BESZÉD	NYELV
SZÖVEG (SZÖVEGEGÉSZ)	
Szövegrész (pl. bekezdés)	
Megnyilatkozástömb	
Szövegmondat	Rendszermondat
	Szintagma
	Morféma
	Lexéma
	Fonéma

Mi tehát a megnyilatkozás? Röviden: két hallgatás, azaz szünet között létrehozott beszéd-mennyiség, amely a valóság mozzanataira tett utalást és az ezekre vonatkozó ítélet kimondását tartalmazza.

*

Mi a különbség a mondat és a megnyilatkozás között?" (9)

„A mondat
A nyelvtani szabályok alapján megszerkesztett egység.

Önmagában is befejezett szerkesztésű egység.

Többértelmű lehet, mégpedig különböző okoknál fogva.

Benne »üres« morfémák (alakítási elemek) lehetnek.

A megnyilatkozás

Nem mindig hiánytalan szabályossággal megalkotott, mégis befejezettnek ható helyzetmondat.

A teljességet az olvasó (hallgató) az előzmények alapján gondolatban befejezettnek érzi.

A beszédhelyzetben egyértelművé válik.

Benne az »üres« morfémák tartalmassá válnak.

Jelentése a lexémák (jelentéssel bíró szó-készlet elemek) szótári jelentésének kapcsolatából áll elő.

Teljes struktúra (szerkesztmény).

Az ember szellemi oldalát tükrözi, és kollektív.

Elsődlegesen írásbeli.

A nyelvtani rendszert testesíti meg, ezért a neve rendszermondat.

A mondatot alkotó lexémakapcsolatok jelentése a szövegből (a szituációból, beszédhelyzetből), az előismeretekből, az előfeltevésből) kiegészül.

Lehet, teljes, lehet hiányos, tagolatlan is. Életszerű: az embernek a beszédben való részvételét tanúsítja testi mivoltával, érzéki jelenlétével.

Elsődlegesen szóbeli.

A beszédhelyzethez igazodik a megformálásában, ezért neve: szövegmondat. (Tartalma a mondatszók is a szövegtől kapnak.)" (10)

Ami a megnyilatkozás (beszédegység) szakszó használatát illeti, gondolnunk kell arra, hogy ezt a szakkifejezést egyesek csak egy előszóban elhangzott beszédmű megnevezésére használják. Jóllehet, annak írott szövege is, ha több mondatos nagyságrendű, megnyilatkozásokból áll. Ez utóbbi megnyilatkozások megnevezésére szolgál a szövegmondat szakkifejezés.

4. kérdés: Mi a rendszernyelvészet lexikogrammatikai szektorának tárgya, célja és módszere?

P. S. J.: Mint általában valamennyi tudomány/tudományág jellegét, így a nyelvészetiekét is a tárgy, cél és módszer valamely hierarchikus konfigurációja határozza meg. A 'hierarchikus konfiguráció' eben az összefüggésben azt jelenti, hogy abban a domináns elem szerepét a szóban forgó három elem bármelyike játszhatja. A hagyományos leíró tudományokban általában a tárgy a domináns, az (egészében vagy részben formalizált) értelmező tudományokban általában a módszer; nagyjában és egészében ez a viszony a hagyományos leíró grammatika és mondjuk a generatív transzformációs grammatika között is.

Lássuk most röviden e három elemet, nem fordítva figyelmet konfigurációjuk lehetséges hierarchiáira.

A lexikogrammatikának (mint a rendszernyelvészet szektorának)

– *tárgya*: a nyelvi rendszer tetszőleges nagyságrendű elemeinek tartománya;

– *célja*: e tartomány elemei (szintaktikai-szemantikai!) kompozicionális szerkezetének – az összetevők lehetséges lineáris elrendezésére tekintettel nem lévő – kategoriális leírása, vagy kategoriális leírása és értelmezése;

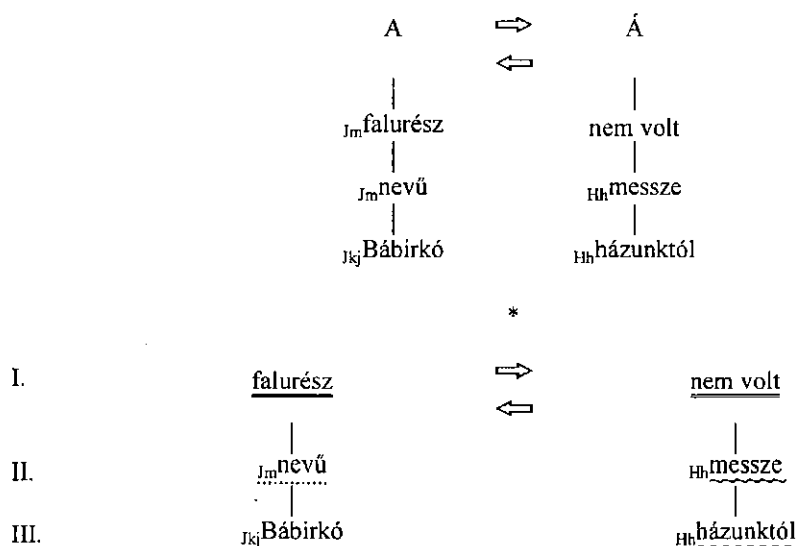
– *módszere*: az alkalmazott módszer függhet ugyan attól, hogy a cél csak leírás, vagy a leírás mellett értelmezés is, de mindenképpen eleget kell tegyen a maximális explicit-ség követelményének (amely egyúttal az egyértelmű alkalmazhatóság garanciája is).

Hasznos lenne, ha mind a kutatók, mind a tanárok rendelkezésére állna egy olyan segédkönyv, amely a különféle lexikogrammatikák konkrét példák leírásával és értelmezésével szemléltetett összehasonlító bemutatását tartalmazná!

B. Zs.: A Jászó Anna – már említett – cikkében a tankönyvek mondatábrázolásait így foglalja össze: „...b) A mondatábrázolás szempontjából a tankönyvek több csoportra oszlanak. *Galgóczi László* a Deme-féle mondatábrázolási modellt követi mind az egyszerű, mind az összetett mondat ábrázolásában. A Zsolnai-program (NYIK) 6. osztályos könyvében szintén a Deme-féle modellt látjuk, ami azért meglepő, mert más elméleti alapon állnak, és mert ez már a harmadik váltás egyetlen mondaton belül (2. osztályban predikatív szerkezetet tanítanak, harmadiktól a közvetlen összetevős módszerből kölcsönzött ágrajzot használják, de hazai szintagmafelfogással. A Bánréti-program (NYKIT) a maga útját járja a közvetlen összetevős elemzésből kölcsönzött, de egyéni megoldásokat felmutató modellel (ezeket a megoldásokat kellene a szerzőnek tanári kézikönyvben indokolnia). A tankönyvek zöme a magyar nyelvtanokban meghonosodott ábrázolást alkalmazza, kisebb-nagyobb – főleg nyomdatechnikai okokkal magyarázható – eltérésekkel. A szerzők hol kiírják a modellben a szavakat, hol csak betűszimbólumokat használnak. (11)

A 3. kérdés tárgyalásakor láttuk *A hiúz* című elbeszélés [13]-as *szövegmondata* alapjául szolgáló *rendszermondat* kompozicionális szerkezetének globális jellemzését. Lássuk most ennek a rendszermondatnak egy-két iskolai elemzését. (Egy szövegtani szempontból célszerűnek tartható elemzés kérdéseivel *Beszélgetésünk* következő részében foglalkozunk.)

A J_{kij} Bábirkó J_m nevű faluresz nem volt H_h messze a H_h házunktól.



5. kérdés: Mi a lexikogrammatikai szektor tárgya, célja és módszere a rendszer elemei használata nyelvészetének keretében?

P. S. J.: E kérdése válaszolva itt szintén figyelmen kívül hagyom a szóban forgó három elem lehetséges hierarchikus konfigurációt.

A lexikogrammatikának (mint a rendszer elemei használata nyelvészete szektorának)

– tárgya: a nyelvi rendszer tetszőleges nagyságrendű elemeinek tartománya;

– célja: e tartomány elemei lehetséges (szintaktikai-szemantikai-pragmatikai) használatának leírása, vagy leírása és értelmezése; az ennek a globális célnak a keretébe tartozó a) két speciális *szemantikai-pragmatikai* cél egyfelől a közlés, állítás, kérdés, felszólítás stb., másfelől a beszédtevékenység olyan megnyilvánulási formái, mint a kérés, ígéret, fenyegetés stb. kommunikatív aspektusainak leírása/értelmezése, b) alapvető speciális szintaktikai cél pedig a kategoriális szerkezetek összetevői lehetséges lineáris elrendezései kommunikatív aspektusainak leírása/értelmezése;

– módszere: az alkalmazott módszer függhet ugyan attól, hogy a cél csak leírás, vagy a leírás mellett értelmezés is, de mindenképpen eleget kell tessen a maximális explicittség követelményének (amely egyúttal az egyértelmű alkalmazhatóság garanciája is).

B. Zs.: „Nem könnyű most tanáknak lenni, a tankönyvválasztás igen nehéz feladat; ugyanakkor – gondolom – senki sem sírja vissza az egykönyvű világot. A választék gazdag, de ellentmondásos is. Sok új érték került be az iskolákba, de a grammatika sok helyütt el van nagyolva és problematikus. Nem egyenletes a tananyag háttérül szolgáló szakirodalom mennyisége és minősége. Nagyon hiányoznak a modern irányzatokat közérthetően ismertető írások: elkelne egy ismertetés a beszédaktus-elméletéről, a pragmatikáról, az új szintaktikai irányzatokról” – írja A. Jászó Anna. (12)

Lássunk itt is egy-egy példát arra, hogy tankönyveink, segédkönyveink milyen módszereket/eszközöket ajánlanak például a fenti célok eléréséhez:

„Amikor kimondunk egy megnyilatkozást, ennek a kimondásával cselekszünk. [...] A beszéd-cselekvés értéke: minden nyelvi megnyilatkozásnak van valamilyen cselekvéserő. Amikor kimondunk valamit, nemcsak a megnyilatkozás kimondását cselekedjük, hanem valami mást is: kérünk; parancsolunk; ígérünk; engedélyezünk; tiltunk; javasolunk; utasítunk; figyelmeztetünk stb.” (13)

*

„Ebben a játékrészben megadott szavakból kell mondatokat összeállítanod, mégpedig egyetlen meghatározott nyelvtani eszköz igénybevételével. A megszerkesztendő mondatok mindegyikének föl kell ölelnie a teljes megadott szókészletet. A kijelölt grammatikai eszközön kívül egyébvel nem élhetsz!

E szigorú megkötés érvényesítése közben fölfedezheted, milyen szolgálatot tesz a kiemelt nyelvtani eszköz a mondatalkotásban, közlendőnk szabatos kifejtésében. Megtapasztalhatod azt is, hogy mondataink tartalma (üzenete) olykor alapvetően különbözik egymástól, máskor viszont csak árnyalatokban, hangsúlyokban, leheletnyi részletek tekintetében. [...] A megoldásképpen alkotott mondatokat célszerű elrendezve bevezetned a munkalap megfelelő helyére. Esetünkben efféleképpen:

Megrendelés		Teljesítés	
<i>Szavak</i>	megkérdezni, lehet, nem	<i>Szavak</i>	megkérdezni, lehet, nem
<i>Nyelvtan</i>	Mondatok	<i>Nyelvtan</i>	Mondatok
<i>Szórend</i>		<i>Szórend</i>	Nem lehet megkérdezni./! Megkérdezni nem lehet./!
			Nem; meg lehet kérdezni./! (Nem igaz, hogy tilos érdeklődni.) Nem; lehet megkérdezni./! (Igenis, lehet kérdezősködni./!)
			Meg lehet kérdezni, nem? Megkérdezni lehet, nem?
			Lehet meg nem kérdezni?/?! Meg nem kérdezni lehet?/?! (14)

A rendszernyelvészettel, valamint a rendszer elemei használatának nyelvészetével kapcsolatban a fentiekben bemutatott példák a szóban forgó feladatok elvégzésére többé-kevésbé 'autonóm' eszközöket nyújtanak, azaz nem szövegtani keretből indulnak ki, amelyben a három nyelvészeti ág egyetlen funkcionális egységet kell képezzen.

Míthogy a szövegnyelvészeti leírás/értelmezés szükségessé teszi a verstani és/vagy prozódiai kompozíció figyelembevételét is, azzal csak a következő fejezetben foglalkozunk. Ott tárgyaljuk továbbá a szövegtani keret jelentőségét (és alkalmazásának következményeit) is.

Jegyzet

- (1) Az érettségi vizsga közismereti tantárgyainak általános követelményei. Vitaanyag. MKM. Bp. 1997. március
- (2) A. JÁSZÓ ANNA: *A grammatika a felsőbb osztályok tankönyveiben 10–18 éves korig*. Magyar Nyelvőr, 1995. október–december, 4. sz.
- (3) KISS JENŐ: *Társadalom és nyelvhasználat*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp. 1995.
- (4) KISS JENŐ: *Magyar anyanyelvűek, magyar nyelvhasználat*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp. 1994.
- (5) ZSUFFA ZOLTÁNNÉ: *Gyakorlati magyar nyelvtan*. Panem–Akkord, Bp. 1996.
- (6) HONTI-JOBBÁGYNÉ: *Magyar nyelv IV*. Tankönyvkiadó, Bp.
- (7) NAGY LÁSZLÓ: *Versenek és versfordítások*. Magvető Kiadó, Bp. 1975.
- (8) ÁPRILY LAJOS: *Fecskék, őzek, farkasok*. Móra, Bp. 1965.
- (9) NAGY L. JÁNOS: *Nyelv–szöveg–játék tizenhárom éveseknek*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp. 1995.
- (10) SZENDE ALADÁR: *A magyar nyelv tankönyve középiskolásoknak*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp. 1995.
- (11) A. JÁSZÓ ANNA: *A grammatika a felsőbb osztályok tankönyveiben...*, i. m.
- (12) NAGY L. JÁNOS: *Nyelv–szöveg–játék...*, i. m.
- (13) A. JÁSZÓ ANNA: *A grammatika a felsőbb osztályok tankönyveiben...*, i. m.
- (14) HERNÁDI SÁNDOR: *Játsszunk nyelvtant! Ciceró*. Bp. 1997.

Egy szabad iskola problémái

II. rész

Az AKG nem az elméleti gondolkodás terméke. Az iskola nevelés-filozófiája nincs kidolgozva, és nem is áll kidolgozás alatt. Ennek a ténynek azért van jelentősége, mert az AKG nem támaszkodhatott elődök gyakorlatára sem. Persze az alapításkor folytak nagy elméleti viták, és a működés során kis ügyekből gyakran lettek ideológiai csaták. Mégis, az iskolában az elmélet sohasem vált önmagáért (a megértésért, a tisztázásért, a felmutatásért) fontossá. Még az iskolaprogram is egyfajta alibinek látszik, mintha szerzői azt mondták volna magukban, miközben készült: „Tessék, belátjuk, ezt-azt el kell mondanunk magunkról, különben nem megy a dolog, itt az igazoló jelentés, de aztán hadd dolgozzunk végre, mert a szavak, a beszédétől elszakítva már csupa haszontalanságok.” (1)

A szabad iskolára való igény megalapozása vagy igazolása a nyolcvanas évek második felében, a legitimitását veszítő zárt állami iskolarendszerrel szemben nem kívánt nagy elméletet. A fiatal pedagógus nemzedékek igényesebbjei számára nem az volt a kérdés, el kellene-e indulni a hagyományos intézményi-pedagógiai rend felszámolása felé, nem az volt a kérdés, melyik irány volna üdvözítő, hanem az, hogyan, mikor és kikkel együtt volna lehetséges kilépni a rendszerből, akármerre, ahol nyitottabb tér van.

Elvekre azért az AKG-nak is szüksége volt; ezeket onnan vette, ahol épp elérhetőek voltak, s olyan formában, hogy ne kelljen velük sokat bajlódni. Így állt össze a program beszélgetésfoszlányokból, szellemes érvekből, elmélettöredékekből, egy el nem készült érzelmes kiáltvány hatásos fordulataiból. Az AKG számára a szabad iskola szervezeti és gyakorlati probléma volt, s csak ezután szellemi és szakmai változás. Persze, volt a résztvevők közt, aki mindezt másként gondolta. (2) A szabad iskola AKG-s fogalma nem volt még „iskolaérett”, amikor „beíratásra” került. (Belátható, egy független szervezet megteremtése éppen az az arkhimédészi pont, ahonnan kibillenthető a helyéről a régi iskolai-politikai világ. Ez az igazi nevelésfilozófiai fordulat, nem a szóbeli „paradigmaváltás”.)

Természetesen az elmélettől való tartózkodásra ösztönzött az a körülmény is, hogy a pedagógiai hitvallás rendszeres kifejtése aligha könnyítette volna meg az iskolaalapítást. 1987–1988-ban egy iskolaprogramnak már nem kellett szocialista színekbe burkolóznia, de egy ideológiailag is nyílt elszakadási program aligha élvezhette volna a minisztérium nagyvonalú támogatását. Az elméleti felületesség azonban abból is fakadhatott, hogy az alapítók mindannyian gyakorló pedagógusok voltak, s számukra az új iskolával kapcsolatos szellemi problémák mentalitásbeli közösségük kialakulásával lényegében megoldódtak. Az iskolaelmélet néhány évtizede már amúgy is vörös posztó volt az önértékes tanárok szemében, akik kölcsönözött és maguk által gyártott jelszavakkal igyekeztek pótolni a tájékozódás és a szellemi megalapozás hiányosságait.

Szellemi útmutatásul szolgáló gondolat volt például Clapãrede ebihal metaforája, amely szerint a gyermek ebihal, és elegendő indoka önmagának, nem nevelni kell, hanem élni hagyni. Az iskolaprogram is a *Mi az ebihalak pártján vagyunk* címet kapta, s ez a kedves, hatásos és korábbi radikális pátoszából mit sem veszítő költői kép, mint a gyere-

kek felett uralkodó intézményrendszer elutasításának, a gyökeres pedagógiai fordulat követelésének emblémája tökéletesen működőképesnek bizonyult. Könnyű volt előállítani pedagógiai alaptételeknek tűnő változatait is: „A gyerek nem az életre készül, hanem él”; „A képzés során nem tantárgyakat tanítunk, hanem gyerekeket.”.

(A probléma abból adódik, hogy ezek a jelszavak csak szójátékok, még stilisztikai értékük is kétséges, noha van némi nevelésfilozófiai rezonanciájuk, de szabatos pedagógiai fordításuk nincs, és azt hiszem, nem is lehetséges, mert kifejtve kiderülne önellentmondásosságuk.)

Az első AKG-s tétel a gyermeki élet öncélúságának az elismerését tartalmazza. A második a gyermekkel kialakított pedagógiai kapcsolat közvetlenségének a követelménye. Eszerint a gyermekkor nem jellemezhetjük az emberi életnek a felnőtté válás értelmét leelőző szociálpszichológiai, biológiai egyedfejlődési szakaszként. A gyermek is teljes lény, a gyermekkor is önálló univerzum, s a felnőtté válás a megélt gyermekkor belső teljességének az eredménye.

Azzal, hogy az AKG csak a gyermekkel akart törődni, egy olyan látszat folyamatos újratereztetésére kényszeríti magát – önazonossága védelme érdekében –, hogy ő mindent a gyermek teljessége és kiteljesedése érdekében tesz, miközben – bár kissé elbizonytalanodva – a hagyományos felnőtté nevelés módszereit is megtartotta. A gyermeki teljesség kizárólagosságát képviselő tanárnak az a gyerek is csalódást okoz, aki rokonszenvesnek találja a felnőtt szerepeket, s az is, aki személyes problémái leplezésére előszeretettel él a gyermeki öncélúság eszközeivel. S a tisztázatlan alapokon történő felnőtté nevelés szintén komolyabb következményekkel járhat, s különböző szorongások kiváltója lehet a diáknál. (3)

A korábbi szemléletet, mely a gyermeket a felnőtt értékrend foglyává tette, az AKG-ban a gyermeki és a felnőtt értékrend közti szakítással igyekeztek ellensúlyozni. Ebben a helyzetben nehezen tisztázható, hogy az-e a baj, hogy nem mentek elég következetesen végig a gyermek felszabadításának útján, vagy az, hogy már túlságosan is messzire mentek. A kérdés tisztázása annál is nehezebb, mert az AKG-ra olykor mindkettő igaz. (4) (Arról pedig még nem is esett szó, hogy nem igazán szerencsés a középiskolás korosztályt gyermeknek nevezni, ahogyan ezt az Ebihal teszi, még az egyszerűség kedvéért sem. Hiszen a gyermek tízennégy-tizenhat éves korában komoly lelki és biológiai változásokon esik át, amelyekre a jog is tekintettel van, s csak felnőttek magaslatáról illethető a már egy másik életszakaszba lépett fiatal ugyanazzal a névvel.) Az elmélet hiánya, a taktikai, történelmi és személyes igénytelenség az iskola életét is befolyásolja. Nehezíti a programmal való szellemi azonosulást, a programra támaszkodó problémamegoldást is. Az alapítók belső kommunikációjának kulcsszavai az értelmezés hiánya miatt olykor már tekintélyelvű hivatkozásokká váltak. Vagy egyszerűen érthetetlenek.

Többször voltam tanúja a jelenetnek, hogy a pedagógiai vezető komoly kritikája rébuszokban előadott számonkérésnek tűnt a testület nagy része számára. Sőt, mintha ő maga választotta volna sértetten a követhetetlen, bár amúgy a program szempontjából autentikus gondolatmenetet, a drámai hatás – szellemi társtalanságának önkínzó-tetszelgő-kritikus-kihívó megjelenítése – kedvéért.

Az az iskola, amely mindennapi életében, az iskolai kapcsolatok különböző formáinak elnevezésében önálló, a kívülálló számára fordítást igénylő nyelvet használ, s ezáltal ez a nyelv maga is a pedagógiai történet ható tényezőjévé válik, nem nélkülözheti, hogy a hiteles fordítás – az elképzelések, illetve a konstrukció szabatos megfogalmazása – bárkinek a rendelkezésére álljon. Amíg ez a magánnyelv és képes beszéd a nyolcvanas évek végén alkalmasint még taktikának is jó volt a szigetiskolai lét megteremtéséhez és álcázásához, addig ma már, a nyílt oktatási piacon az érthető és tagolt önmeghatározás hiánya előbb-utóbb hátránnyá is válik. (5) Az a lélektani, filozófiai és pedagógiai értéktörmelék, mely a programot feltölti, a tárgyilagos megkülönböztetéshez egyre kevésbé lesz elegendő.

Ha csak beszélni kellett az iskoláról, az az AKG-s tanároknak mindig jobban ment, mint a szabatos önelemzés. Sőt, nemcsak egyszerűen jobban ment, hanem ebben a „műfajban”

nagyon jók, előadásukban az iskola katartikus hatású mű. (6) Érezhető, magukat az elbeszélőket is lebilincseli saját mondanivalójuk. Mert az AKG a szívügyük; az AKG – szívügy.

Az a bizonyos mentalitás, ami az alapítókát összekötötte, nemcsak az egyéneket jellemezte, hanem közös termék is volt. Az alapítás különleges élményének a gyümölcse. Ez a mentalitás azonban – egy nagy tantestületben, ahol a többség számára az alapítás már csak legenda vagy elbeszélés, ahol a kapcsolatoknak az az intenzitása, amely a kezdeteket jellemezte, már ki sem alakulhat – nem segíthet sokat sem az iskola azonosításában, sem az új tanerők beilleszkedésében. Ha éppen nem válik akadállyá. Azok többsége, akik az évek során jöttek, vagy csak részben, vagy egyáltalán nem váltak részesévé a mentalitásbeli közösségnek. (8)

Néha úgy tűnik, az AKG olyan intézmény, ahol a tanárt nem nyomasztja semmiféle igazgatói, hatalmi kényszer, amely laza belső szabályozással működik, ahol a fizetés is elég jó és senki sem szól bele a szakmai munkába, vagyis – egy kellemes iskola. Másfelől meg az a benyomása is támadhat a beilleszkedni igyekvőnek, hogy itt csoportok marakodnak egymással, elég nagy a rendetlenség, nyomasztóan nagyok a terhek, egymástól eléggé elszigetelten dolgozik majdnem mindenki, s bár a légkört egy felületes bensőségesség jellemzi, az informális bizalmi viszonyok kemény hierarchiát teremtenek. Nem alaptalanok a dicsérő és az elmarasztaló vélekedések sem. Szükség volna a közös nevezőre; ki kellene derülnie, hogy található-e közös nevező? Szükség volna az AKG szellemi alkotmányának megfogalmazására, az Ebihal vázlatosságának megszüntetésére, a működő iskola igényes önértelmezésére.

Az iskola elmélete az elméletben

Az AKG a hatvanas–hetvenes években Nyugat-Európában és Észak-Amerikában kialakult szabad iskolák gyermeke. A szabad iskoláknak nincs rövid definíciójuk. Éppúgy jellemzi őket a közös tagadás, a hagyományos polgári iskolai világ radikális elutasítása, mint programjaik sokszínűsége. Az AKG a kritikában és az egyéni programkínálatban is megfelel a szabad iskola kritériumának. Összevetésül vegyük szemügyre a szabad iskolák alapvonásait Mihály Ottó összefoglalásában:

„Bírálat tárgya az iskola *tartalma*, a »tudás«, amit nyújt és az, ahogyan személytelen, elidegenített és elidegenült, standardizált, mindenki számára kötelező *curriculummá* szervezi ezt a »tudást«; élesen elítéli azokat a *feltételeket*, körülményeket, amelyek között e tartalmakat közvetítik; támadják azt a módot, ahogyan tanít és ahogyan hat a személyiségre. Bírálják vagy teljesen elvetik azokat a deklarált vagy rejtett, a *tudásra*, a *tanulásra* és a *gyermekre* vonatkozó előfeltevéseket, amelyekre általában a formális nevelés, avagy »csak« a »konvencionális«, »tradicionális« iskola épül. *Személyiségellenesnek*, *antihumánusnak* bélyegzik az iskola belső szociálpszichológiai légkörét, *antidemokratikusnak* belső irányítási, vezetési mechanizmusait, *diktatórikusnak*, *autoriternek* a nevelő és nevelt közötti kapcsolatokat. A *félelem*, a *szorongás* intézményeiről, *frusztráló*, *agresszív* *antiszociális beállítódást* teremtő légkörről írnak. Kimutatják, hogy az iskola egyoldalú *kváziintellektualizmusa* lényegében az *intelligencia lerombolása*. Újabb és újabb elemzésekkel, esettanulmányokkal támasztják alá, hogy az iskolai tanítás-tanulás *motivációja* ellentétes a személyiség »igazi« szükségletével. Támadják a »befogadásra« és standardizált teljesítményre orientált *értékelési rendszert*, amely legitimizálja az érdeklődéstől, a »személyes részvételtől és elkötelezettségtől« függetlenített tudás közvetítésére épülő iskolát. Pellengérre állítják a nyílt elnyomást felváltó *finom magatartás-szabályozás* módszereit, az iskola egész »yes-man«-t (*igen-embert*) termelő technológiáját, s ezzel egyidőben »gyermekközpontú«, »személyiségközpontú«, »érdeklődésre alapozott, szabad tanulást és fejlődést biztosító«, »humanizált«, »antiautoriter«, »demokratikus« vagy éppen »felszabadító« iskolát hirdetnek és követelnek. (9)

Vagy nézzünk egy más hangsúlyú összegezést:

„a) Az iskola lerombolja a tanulók kíváncsiságát, intelligenciáját, originalitását, önálló gondolkodásra való hajlamát és képességeit.

b) Az iskola a »túlélőkből« és az »elhullókból« egyaránt kiöli a tanulás iránti érdeklődést, és a tudást pusztán »bizonyítványi«, csereérték mivoltában építi be a személyiségbe.

c) A tanítás lényegi célja lenne, hogy elérje azt a »pontot«, ahol szükségtelenné válik. Az iskolák ehelyett megakadályozzák, hogy a tanulóban kifejlődjön az önálló tanulás igénye és képessége, lehetetlenné és képtelenné teszik, hogy felelősséget vállaljon saját neveléséért.

d) Az iskola ahelyett, hogy segítené egy önálló, belsőleg motivált, önértékelésre és önellenőrzésre képes – mondjuk így – autonóm személyiség kialakulását, a gyermekeket, fiatalokat egy majdnem infantilis permanens függőségben tartva, mindent elkövet egy ilyen személyiség kialakulásának megakadályozására.” (10)

Egyetlen tétel sincs ezekben az 1980-as tanulmányrészletekben, melyet az AKG ne vállalhatna, melynek saját programjában ne felelne meg valami. Azt mondhatjuk, hogy ez az intézmény mintha a szabad iskolai mozgalom illusztrációja volna. Ami nem meglepő, hiszen a szabad iskolának megvan a maga építkezési logikája, akár honnan kezdődik, akárki fog hozzá, az elemek egy nagy sorozatát mindenképpen fel kell használnia. (11) Az inkább meglepő, hogy mindezek ellenére – vagy éppen az idézetekkel szembeesítve – az AKG-t mintha a semmiből találták volna ki, mintha hallomások alapján tervezték volna meg, mintha pedagógiát nem is olvastak volna az egyébként sokat olvasó alapítók. Az általam idézett könyv sem volt az iskolában közforgalomban. Az itt dolgozók igényes értelmiségihez méltó műveltségének és kulturáltságának talán legsebezhetőbb pontja épp a pedagógia! (Ne tévesszük szem elől a korszakot, melyben ezek a tanárok pedagógussá váltak. A pedagógiát az idő tájt szinte csak a mindent komolyan vevők, illetve a majdani pedagógiai előadók és kutatók vették komolyan. Egy önérzetes egyetemista viszolygott a pedagógiától.) Annak meg a már említetteken kívül később részletezendő tanulságos következményei is vannak, hogy az AKG éppoly hamvasan és önfeledten radikális volt, mint két évtizeddel korábbi nyugati társai, tekintet nélkül arra, hogy azok mire jutottak elveik megvalósítása közben.

Az AKG alapítói érzékenyen reagáltak a szabad iskolai mozgalom elméleti és történeti hátterének mindhárom rétegére. Azaz egyfelől a Rousseau-i eredetű antropológiai kritikára, mely a gyermek, az ifjú társadalomra ítéltségével száll szembe, s a szabad, öntörvényű és a konkrét társadalmiságtól megóvott tiszta személyiség formálása mellett foglalt állást. (12) Másfelől a századforduló és a századelő politikai, ideológiai és lélektani iskolakritikáira, melyek a fiatalok rejtett vagy nyílt társadalmi, kulturális vagy jogi elnyomásával szálltak szembe, s a gyermekember felszabadítását követelték. (13) Harmadrészt

Az az iskola, amely mindennapi életében, az iskolai kapcsolatok különböző formáinak elnevezésében önálló, a kívülálló számára fordítást igénylő nyelvet használ, s ezáltal ez a nyelv maga is a pedagógiai történet ható tényezőjévé válik, nem nélkülözheti, hogy a hiteles fordítás – az elképzelések, illetve a konstrukció szabatos megfogalmazása – bárkinek a rendelkezésére álljon. Amíg ez a magánnyelv és képes beszéd a nyolcvanas évek végén alkalmasint még taktikának is jó volt a szigetiskolai lét megteremtéséhez és álcázásához, addig ma már, a nyílt oktatási piacon az érthető és tagolt önmeghatározás hiánya előbb-utóbb hátránnyá is válik.

pedig a hatvanas–hetvenes évek szociológiai-szociálpszichológiai iskolakritikájára, mely a nagy iskolarendszerek belső zsarnokságát utasítja el, és az ifjúság nemzedéki forradalmának, az újbóloldal társadalmi kritikájának hasznosításával az iskolátlantás különböző változatait, az öntörvényű szocializációt követeli. (14)

Az AKG boldogságelvű iskolának vallja magát. A transzcendens világképet – a szekularizáció utolsó nagy hadműveleteként – immanens világképpel váltja fel. A diáknak nem a felnőtt élet boldogságának árát kell megfizetnie gyermekként, diákként – joga van az élet értelmének jelenlövő értelmezésére is.

Az iskola a hagyományos nagy társadalmi egyenlőtlenségek utolsó erődtítménye. (15) A tanár és a diák fölé- és alárendeltségi viszonyban élnek egymással (s korántsem csak az együtt végzett munka vonatkozásában), aminek egy természetadta rend látszata ad legitimitást. Az AKG megteremti a tanár és a diák iskolapolgári egyenlőségét. A tanárok az AKG-ban lemondtak megszokott előjogaikról, a diákok feletti hatalomgyakorlás eszközeiről, (16), melyek az elmúlt korszakban igen ellentmondásosan működtek, hiszen az az időszak, amikor – az ötvenes évek első és második felében – a tanár szinte bármit megengedhetett magának, egyúttal a tanári kiszolgáltatottság legrémesebb kora is volt. A konszolidáció a lényegen mit sem változtatott, bár az rendkívül fontos, hogy a durvaság és az erőszak háttérbe szorult.

Az AKG a pedagógusok iskolája. Abban az értelemben, hogy közös szellemi terméke az itt dolgozóknak, hogy a pedagógus testület önigazgatása működteti, s a pedagógusok emberi és szakmai önmegvalósítására tervezték. (17)

Az iskolában nemcsak a képzés viszonylagos teljességét nyújtják – a művészeti alkotóköröktől, az árutermelő vállalkozásokon keresztül a kereskedelmi játékokon át a hagyományos szakmai, szellemi képzésig –, hanem a diákoknak joguk van a kínálaton belüli választásra is, saját iskolai pályafutásuk megtervezésére, sőt, az iskolai képzési kínálat felülvizsgálatára és módosíttatására, vagy éppen iskolán kívüli képzési, foglalkoztatási formák iskolai elismertetésére is. (18)

Az iskola szociálisan érzékeny, liberális szellemű intézmény. Felvételi rendszere nem társadalmi csoportokhoz köthető tudás szerint válogat, hanem az értékrendjére való fogékonyság, a szabad iskola iránti igény hitelessége alapján. Nem követel kitűnő bizonyítványt, ahogyan nem ígér garantált továbbhaladást sem. A viszonylag magas iskoláztatási költségeket ösztöndíjrendszerrel ellensúlyozza.

Mindezzel azonban az AKG-ról szóló mese még nem ért véget. Mert az eszményekről szóló fejezeteket ígéretet követik, melyek szerint a szép és jó a célszerűvel és a praktikussal folytatódik. A liberális elkötelezettségből következően és a szocialista „élmény” természetes reakciójaként az AKG a maga pedagógiai utópiáját szigorúan antiutópikus keretbe illeszti: az álmok iskoláját a megrendelők iskolájaként határozza meg. Kifejezve ezzel, hogy mennyire idegenkedik az üdvöztető megoldások társadalomra való kényszerítésétől, s hogy meggyőződése szerint csak a létező szükségleteket kielégítő iskolának van létjogosultsága. A megrendelők iskolája kifejezés még azt is tartalmazza, hogy a mindenkori iskolahasználó diákok és szülők, valamint az alapító és iskolafenntartó intézmények, cégek az iskola történetének egyenrangú szereplői. Az iskola tehát semmi olyat nem tesz, ami ne bírná a szülői tanács, a kuratórium és a diákönkormányzat jóváhagyását.

Az AKG a megrendelők iskolája abban az értelemben is, hogy szakképzési irányát körültekintően és céltudatosan választotta meg, egyesítette – de nem mosta össze – a gimnáziumi képzési ideált a közgazdasági képzés alternatívájával, s az utóbbin belül az egymástól eltérő pályaaorientációk szolgálatával. Egészen odáig, hogy az iskolát támogató bankok és nagyvállalatok szakképzési programot rendelhetnének meg az iskolától, azon túl, hogy egy bizonyos hányad szerint, az éves alapítványi hozzájárulásuk arányában, a felvételi létszámkeret egyharmadáig felvételi nélkül küldhetik jelöltjeiket az iskolába. (19)

Az eddig elmondottakból következik, hogy az AKG, noha iskolarendszeren kívüli intézménynek tekintheti magát, s nem lép a hagyományos elitiskolák egyetemi előkészítővé válásának útjára sem, tekintettel van a továbbtanulási igényekre is, gondosan ügyel az iskolát az iskolarendszer egészébe illesztő elemekre, az oktatáspolitikai és a közoktatáskultúra aktív szereplője, könyvei és programjai alkalmazásában segítőkész és előzékeny.

Programozott ellentmondások

Az eddigiekből is látható, hogy az AKG – józan megfontolás szerint – a lehetetlenre vállalkozott. És nem pusztán azért, mert minden ígérete magában is túlzottnak, teljesíthetetlennek tűnik, hanem inkább azért, mert bizonyos ígéretei ellentmondanak más ígéreteinek... Mégis, ez az egész, ha nem is egészen úgy, ahogy előre megfogalmazták, megvalósult. Amit aligha hinnék, ha nem bizonyosodtam volna meg róla.

Vegyük például a legfeltűnőbb ellentmondást.

Ha az iskola egyszerre a tanulóké, a szülő, a bankoké, a pedagógusoké, az önkormányzaté és a minisztériumé, akkor most kié igazán? Mindannyiuké nem lehet, s akárkié is, a többieket becsapják, a rájuk vonatkozó ígéret beváltatlan marad. Akármilyen furcsa azonban, ebből az iskolából mégis mindenkinek jut. Azt nem mondom, hogy pontosan az ígéret szerint, de egyelőre – majdnem kielégítően – az igények szerint. Mintha többet kaptak volna belőle az egyes felek azáltal, hogy osztozniuk kellett, mintha a valós és határozott részesedési igény teremtette volna meg a részesedési lehetőségeket is. Kényes, különös egyensúly ez a felek között, valahogy mindenki a nyeregben érzi magát. Azt hiszem, ez a konstrukció megismételhetetlen. A mértéktelenség bizonyult itt – hallatlan valóságérzéssel párosulva – megvalósíthatónak. Külön-külön, az egyes ígéretek belső tájain sok-sok probléma adódik, amelyekről részben már az eddigiekben is esett szó, s a továbbiaknak is ez lesz a fő tárgya, de az egész mégis működőképes, ami kész csoda.

A minisztérium és az önkormányzat megjuhászodott a bankok és a nagyvállalatok kuratóriumi társaságában, a bankokat és a nagyvállalatokat lefegyverezte az alkalmazottaik gyermekeinek évente juttatott szabad hely, lelkes hívei a szabad pedagógiának, hiszen befektetői vagy éppen szülői érdekeltség köti őket az iskolához. Mindezen mit sem változtat, hogy egy ilyen érdekeltségi konstrukció kialakításához és működtetéséhez kivételes tárgyalási pozíció és nagy értékű kapcsolattörő kell. (20) A szülők mindig odavoltak azért az iskoláért, ahova gyermekeik nehezen jutnak be. Az ugyan egyesek számára furcsa, meghökkentő vagy egyenesen kiábrándító, hogy a nehezen bevezethető bástyák mögött tényleg nincsenek marcona hadfiak meg szigorú regulák, úgyszólván áll a bál, de „józan” – vagy józan – ítélőképességüknél erősebb a közvélemény hatalma. A diákok meg ugyan gyakran összezavarodnak, megtorpannak a szabadság viszontagságai között, de kötődéseik is hamar kialakulnak, és egyszerre csak már a szigetiskolán is a szigetet kérik számon. (21) Így hát végeredményben az iskola mégis a pedagógusoké, miközben senkitől el nem vették, jóllehet látszólag többfelé is elajándékozták: az elmúlt öt esztendőben – önmagukon kívül – senki nem sértette őket kollektív szuverenitásuk gyakorlásában.

E mögött a konstrukció mögött, fedeztéként az alapítás nagy lelki felhajtóereje és különleges presztízse áll. Ennek a futamideje azonban lejárt. Az iskola sorsdöntő éveit éli, eljött a megmérettetések ideje, el kell számolnia a talentumaival. (22) (Miközben mindazon értékek átértékelődtek, mindazon intézmények összeomlottak, melyekkel szemben meghatározta önmagát.)

Vegyük szemügyre most az ígéretek egy kis részletét. Az iskola programjának azt az elemét, hogy sem az érettséginek, sem az egyetemi felvételinek nincs kitüntetett jelentősége, az első években senki nem vette komolyan. A szülők azért nem, mert ezt egy reklámfogásnak tekintették, finom és szellemes szerénységnak, egy kiváló iskola úri nagyvonalúságnak, hogy azért itt úgyis nagyszerű eredmények születnek majd. A tanárok

azért nem, mert pontosan tudták, hogy jól felkészült, nagy teherbírású, becsvágyó kollégákkal és válogatott diákokkal, rendkívüli körülmények között dolgoznak, ezért lehetetlen, hogy mindez ne hozza meg a remélt sikert. (Félelmeiket maguk előtt is titkolták.) Talán még arról is ábrándozhattak, hogy a felvételi vizsga, mint az egész középfokú oktatási rendszert egyenirányító abszurd képződmény, az évek során el is tűnik, vagy legalábbis lényegesen módosul. Nem így történt. Az AKG-s diákokra 1984-ben kemény felvételi várt, s egyelőre a következő években is ezzel kell számolniuk.

Ám az iskola, hűen önmagához, erősebbnek bizonyult az egyéni várakozásoknál. Az AKG nem tudott egy versenyvizsgára felkészítő, trenírozó, tanfolyamszerű intézménnyé átalakulni, vagy az efféle iskolák teljesítményével egyenrangút nyújtani. Ha ezt fájdalommal éli meg, akkor sajátos középiskolás életformája sérül meg. Es nincs kiút, össze kell egyeztetnie az összeegyeztethetlent. Az iskolának vége, ha a szülők komolyan veszik, hogy itt ma az egyetemi továbbtanulás nehezebben elérhető, mint a legjobb középiskolák esetében. És vége az iskolának akkor is, ha beadja a derekát, s ezentúl a sikeres felvételre való előkészítésre összpontosít.

Tovább nehezíti a helyzetet az a körülmény, hogy az iskola, a szabad iskolák szokásos pályafutása szerint, egyáltalán nem volt képes a diákok toborzásában az ígért nyitottságot megteremteni. Nem a rászorultak vagy a szerencsések szabad iskolája lett, hanem a felső középosztály gyermekeié. Minél elfogulatlanabb és személyesebb a felvételi, annál biztosabb a szelekció efféle eredménye. (23) A felső középosztály „ínyencséget” szimatoló megrendelői azonban határozott követeléseket támasztanak az iskolával szemben. Legyen az iskola egy nagyon kellemes hely, ez az ő gyermekeiknek amúgy is jár, de egy pillanatra sem szabad megfélemedeznie a társadalmi csoport igényeiről, arról, hogy a szakmai versenyben való helytállásra, a sikeres felső középosztályi pályafutásra készítsen fel. Minél több baja van a szülőknek a társadalmi, történelmi szerepeikkel, annál merevebbek lesznek gyermekeik ügyében. Legyen a gyerek boldog „ebihal”, de a legfontosabb mégis az, hogy mielőbb, ha lehet, másoknál előbb és jobban megtanuljon „békául”. Az iskolának természetesen azzal a diákkal van a legkevesebb gondja, aki ezt maga is így gondolja, s az otthoniak szándékát az iskolában sem felejtí el. Az más kérdés, hogy ő soha nem lesz igazán AKG-s szellemű diák. Az a tizenéves viszont, aki a szülői kívánság ellenére is inkább „ebihal” lenne, jobban illene az AKG-hoz, ha nem menekülne épp a szülők és a feladatok elől.

Az AKG-ban mindenki egyenlő. Ez igaz, de aki pénzért vásárolta meg az egyenlőséget, az a többiekénél egy kicsit egyenlőtlenebb is, meg egyenlőbb is. Fantasztikus elképzelés volt azt gondolni, hogy a bérelt vagy licitre bocsátott helyeken (24) bejutó diákok közül sokan ne úgy gondoljanak az iskolára, mint valami „magánjásztóterre”, ahol a tulajdonrészrel rendelkezők természetes kiváltságokat élveznek. Az iskola úgy tesz, s mi egyebet is tehetne, mintha nem volna tudomása a belső megosztottságról, s önmaga előtt is titokban tartja a diákok közötti különbséget. (25) Amely ettől nem tűnik el, sőt, zavaros, nehezen kezelhető személyiségproblémákban köszön vissza. Akinek fizetnie kellett a bejutásért, annak az iskolához való viszonya más, mint annak, akinek személyes érdeme a sikeres felvételi. Neki különügye van az iskolával, egy jelet rejt a kabátja alatt – bélyegként, amiért elégtételt kell vennie, vagy rangjelzésként, ami miatt aztán megint az iskola húzza a rövidebbet. Neki az a természetes szövetségese, aki ugyancsak pénzért kerülhetett be az iskolába. S bár az iskola sikerrel kezelheti ezeket a belső feszültségeket, újratermelődésük ellen aligha lehet orvossága.

A szabad iskolák rendszerint kis iskolák, hiszen a megtagadott oktatásügyi rendszer egyik negatív jegye a „tudásgyár”, a nagyüzemi jelleg volt, ami a belső szabadság megteremtésének leküzdhetetlen akadályát jelentette. Az AKG-t azonban nem kis iskolának tervezték alapítói. Talán azért nem, mert az elvekhez illő kis létszám az alapítási alkuban gyengítette volna a pozícióit. Legalább a megszokott intézményekhez való méret szerint

ti hasonlóság látszatát fenn kellett tartani. A diáklétszámnak volt egy minimuma, ami a pénzt, az épületet és a jogokat biztosító felek számára egyáltalán érzékelhető nagyságrend volt. Vagy talán az alapítók nem tudták komolyan venni saját tervezésük várható következményeit, azt, hogy hetven–nyolcvan tanár és négy–ötszáz diák dolgozik és él majd ebben az iskolában az első öt év után? Vagy azt gondolták, hogy egy szervesen fejlődő és kiépülő iskolának erre a kihívásra is lesz ereje válaszolni? Nem tudom. Talán mindez együtt, vagy lehet, hogy valami más megfontolás eredményezte a mai helyzetet. Abból azonban, hogy az iskola egy pillanatra sem torpant meg gyors terebélyesedését érzékelve, sőt, a hatosztályos szerkezetre való mielőbbi átállást tűzte napirendre, tehát további jelentős létszámgyarapodással számolt, arra következtethetünk, hogy e tekintetben eleve egyfajta belső meg hasonlottság jellemezte az alapítókat. A legalább átlagosan nagy iskola természetes tekintélyét, komolyságát éppúgy értéknek tekinthették, mint a belső világ radikális átalakítását.

Az alapítók persze két–három évig kis iskolában dolgoztak. Az ötödik évre aztán az időközben jelentősen bővített iskolaépület is megtelt. S ez pontosan azt jelenti, ami várható és kiszámítható. A szabad iskolai program minden oszlopa megengott, a testületi szuverenitástól a személyközpontúságig. Az iskola program szerinti alapértékei ettől fogva nem az iskola természetes sajátosságai voltak többé, hanem újra és újra kérdésessé váló eszményei. Az AKG-ban lehetséges szabad iskolába illő

módon élni, de az ettől még nem fog szabad iskolaként működni. Szabad és kíváncsian lesz ezentúl is a tanár számára, hogy minden diákjával annak teljes személyiségére figyelve teremtsen kapcsolatot, de számítani kell rá, hogy ezt akarva-akaratlan a többi diák és kolléga, sőt az iskola is akadályozni fogja. Szabad és kíváncsian lesz ezentúl is egy szuverén tantestület tagjaként viselkedni, de hozzá kell szokni a dolog újfajta, elidegenítő nehézségeihez. Szabad és kíváncsian lesz ezentúl is a diáknak iskolapolgárként gondolnia önmagára, de tudnia kell, hogy ezzel olykor meglepő, kiszámíthatatlan kockázatokat vállal. Az iskola tele lehet szabadsággal, ám ettől még nem lesz szabad. Az AKG válságra ítélte magát. Ez az állandósult válság lehet nagyon termékeny, lehet hosszú időszakon át kezelhető és elviselhető. Új, belső „iskolaalapítások” előidézhetnek átmeneti egyensúlyi helyzeteket, megállíthatják és visszafordíthatják a feltartóztathatatlanul újakezdődő meszesedést, az iskola kiszolgáltatottságát a válságnak. (A szabad iskolákat egyébként kifogástalan adottságok mellett is fenyegeti az elsorvaszás veszélye.)

Ráadásul az AKG, úgy, ahogy van, s nemcsak az elsőbbség jogán, bár azért is, sikeres és elismert intézmény. Egy-egy lélegzetvétel az iskolában máig is bódító hatású a kíváncsi látogatóknak. Páratlan élmény olyan diákokat látni egy iskola folyosóján, akik nem tombolnak, nem rohannak, nem üvöltöznek, pedig nem veszik őket körül szigorú tekintetű felügyelők. Ezek a diákok olyanok, mint akiknek az iskola mindennapi életük természetes színtere, mintha akiknek valaki méltóságot adó láthatatlan sapkát húzott volna a fejükre. Ennek az iskolának nincs hova hátrálnia. De a győztes AKG-t is le kell győznie, hogy megmaradhasson. Túl sikeres intézményi vállalkozásnak bizonyult ahhoz, hogy szellemi vállalkozásként ne került volna veszélybe.

Ha a továbbiakban eltekintünk az AKG programozott ellentmondásaitól, s csak a szabad iskola gondolatának megvalósulását vizsgáljuk, akkor a történetet összefoglalóan

*Az AKG boldogságelvű
iskolának vallja magát.
A transzcendens világképet –
a szekularizáció utolsó nagy
hadműveleteként – immanens
világképpel váltja fel.
A diáknak nem a felnőtt élet
boldogságának árát kell
megfizetnie gyermekként,
diákként – joga van az élet
értelmének jelenlevő
értelmezésére is.*

úgy jellemezhetjük, hogy az AKG csak félig készült el. Kezdetől fogva valamiféle általános ideiglenesség jellemzi. Kezdve attól, hogy épületét először társbérletben használta, s aztán menet közben kellett egy nagy rekonstrukciót és bővítést elszenvednie. Folytatva azzal, hogy diákjainak egy része még öt év után is ideiglenes tankönyveket használ. Egészen addig, hogy a hatosztályos képzésre való áttéréssel a nagyjából otthonossá tett ideiglenesség egyszerre csak bizonytalan értékű előkészületté változott át.

Jegyzet

(1) Szükséges példa: 1996 tavaszán új *Szervezeti és működési szabályzatot* fogadott el a testület. Amikor összel érdeklődtem felőle, kiderült, hogy egyetlen példányban sem készült el, az iskolatitkár pedig még hiányként sem tartotta számon, egyszerűen nem tudott róla.

(2) Maga Horn György is kétféleképpen gondolta és gondolja ma is. Nagyon hatásosan tud érvelni a pusztán gyakorlatában – és gyakorlatias – radikális iskola mellett, ilyennek festve le az AKG-t is. Érvei viszont érzéketlenek és következetesen képviselik a másodlagosként kezelt iskolaeszményt is.

Az ellentmondás azután más formában is megjelenik. Vannak, akiknek gyakorlata példászerű az AKG szempontjából, miközben elveiket tekintve tétovák és tanácstalanok. S vannak akik ideológiai alapon AKG-sok, és nehezen viselik el vagy épp megghamisítják a gyakorlatias AKG-t.

(3) Ez a második, harmadik osztály tájékán szokott jelentkezni, amikor tanár és diák együtt és külön-külön is megriad, hogy mi lesz a felnőtt jövővel, tényleg elegendő-e boldog AKG-snak lenni hozzá, vagy kell most már a kemény, céltudatos, keserves készülés és felkészítés, akár a boldogságra merőlegesen.

(4) Igen gyakori vitahelyzet, hogy valamely konfliktust, mondjuk egy rendkívüli lógássorozatot, vagy a lapangva terjedő elszemélytelenedés botrányos következményeit egy-egy tanár, akinél épp betelt a pohár vagy elfogyott a cécó, úgy értelmezi, hogy végre rendet kell már teremteni a szabadság kérdésében, ideje megállni, s meghatározni: meddig, ki kell végre rakni a batársorompókat és leütni az útjelzőket. Horn pedig mindig azt válaszolja, hogy ideje végre útrakelni, és nemcsak lélekben vagy alkalmilag, vagy részlegesen, vagy oda-vissza, hanem mindenestül, a sorompókról meg útjelzőkről pedig szó se essék, amúgy is túl sok a megtorpanás és a kerülő. Az iskola nem a szabadság kérdésén túli, hanem inkább az azon inneni gondoktól szenved.

(5) Ez egy logikailag indokolt feltételezés. A valósághoz – meglehet – kevés köze van. A kisdíkok ugyanis, az érintettek, akiknek az AKG készült, félszavakból, gesztusokból, diáktörténetekből is pontosan, talán az értelmezőknél is pontosabban tudják, hogy mi az az AKG, hogy ez egy nekik való sulis.

(6) A tanárok egy része bármikor szuggesztív monodramát, üdvtörténetet vagy szatírárt tudna rögtönözni iskolai élményeiből. Jellemző azonban, hogy ezekre nem tart igényt senki, mert talán tudomása sincs arról, hogy ezek lehetségesek, s persze nem csak az AKG-ban.

(7) Horn Györgytől hallottam a következő példázatokat: A kezdetekkor vita folyt arról, hogy a testület tagjainak baráti kapcsolatban kell-e állniuk egymással. És úgy tűnt, erről dönteni lehet és érdemes. Hiszen az itt dolgozók az érzelmek „kiadását” élték meg. (Mostanában legfeljebb arról kezdeményez vitát némelyik nekikeseredett tanár, hogy legalább ismerniük kellene egymást, vagy már az is szükségtelen?) Volt annak idején egy gondolatjátékuk is, mely szerint ha valamelyikük vaktában hátradőlné, vajon biztosan számíthatna-e rá, hogy a többiek közül elkapja valaki? (Ma legfeljebb azon lehetne töprengeniük, hogy mekkorának kell lennie a bajnak, hogy biztosan felfedezze valamelyikük.) Hornnak persze nem véletlenül jutottak eszébe ezek a régi dolgok. Ébresztőnek szánta őket. Önmaga számára meg biztatásnak, igazolásnak. Hogy mindig érdemes előről kezdeni, hogy megint előről kell kezdeni, hogy minden folytatás újra és újra a kezdetről szól.

És miközben látható, hogy a megvalósíthatatlan tervek megvalósulatlanokká váltak – nem volt sokáig tűrhető, hogy mindenki azonos nagyságú fizetést kapjon; most már a növekvő bérkülönbségek okoznak feszültséget, egyre nyílabb az anyagiasság –, az iskola mégis, mindenek ellenére is arról szól, amiről a megvalósulatlan tervek.

(8) Persze, egy könnyáztatta ballagás – a kilencvenhatosról van szó –, ahol a jelenlevők egyaránt meghatódhatnak egymástól, önmaguktól, olykor többet jelenthet, mint bármiféle múlt.

(9) BÁLINT MÁRIA–GUBI MIHÁLY–MIHÁLY OTTÓ: *A polgári nevelés radikális alternatívái*. Tankönyvkiadó, Bp. 1980, 38. old.

(10) Uo., 46. old.

(11) Mindegy, hogy a tantárgyat szeretné valaki emberi tudásként felszabadítani, újraértelmezni, átöltöztetni, vagy a kollégáival keresi a szerepektől és sztereotípiáktól mentes új viszont, esetleg a diákjai lelki kiszolgáltatottsága ellen lázad, netán elege van az iskola társadalmi rabságából és kiszolgáltatottságából, ha következetes és nem alkuszik meg könnyen, a szabad iskola valamely változataig bizonyosan el fog jutni. Hogy aztán következetessége szabadságot vagy látszatokat hoz-e létre, az kritikája minőségétől – és még sok minden egyébtől – függ.

Ugyanakkor szinte bármelyik alapvető emberi értékhangsúlyával lehet iskolát konstruálni, amely iskolák – korok és divatok szerint – aztán sorra meg is születnek. Mindegyik értékválasztó iskoláról nagyon sokat árul el az,

hogyan milyen komplementer értékek kedvéért lesz következtetlen. Az AKG szabadságelve például sokszor sérül a gyermek iránti felnőtt felelősség elve miatt. S ez persze az iskolának is, meg a szabadságnak is a javára válik. (12) „A természetes ember teljesen önmagáé. Ő a számbeli egység, az abszolút egész szám, amely csak önmagával s a hozzá hasonlóval van vonatkozásban. A társadalom embere csak törtegyeség, amely a nevező függvénye, s melynek értékét az egészhez való viszonya szabja meg, azaz a társadalom összessége. (...) A természetes rendben az emberek mindnyájan egyenlők, közös hivatásuk az emberi életpálya, s akit így jól neveltek erre, az az ezzel kapcsolatos hivatásokat sem lesz képes rosszul ellátni. A szülők rendeltetése előtt rendeli őt a természetet emberi életre. Élni – erre a mesterségre akarom megtanítani. Beismerem, hogy ha kezemből kikerül, nem lesz ő sem bíró, sem katoná, sem pap. Először is ember lesz. Mindaz, ami egy ember kell hogy legyen, az lesz ő, s ha kell, éppen úgy, mint bárki más. És a sors teheti, ahová akarja, mindig a maga helyén lesz. (...) A mi egész bölcsességünk szolgálai előítéletekből áll. Minden szokásunk behódolás, kényszer, feszélyezettség. A társadalom embere rabszolgaságban születik, él és hal: születésekor pólyába varrják, halálakor koporsóba szögezik, s amíg emberi arculatát viselheti, intézményeink láncait hordja.” – ROUSSEAU: *Emil, avagy a nevelésről*. Tankönyvkiadó, Bp. 1987, 14., 16. és 17. old.

(13) „A sokszor rabszolgaságig fokozódó elnyomás elve tartja markában a pedagógiát és az iskolát.

Itt van például az iskolapad. Világos bizonyítéka ez a korábbi materialista pedagógia hibáinak, amely abban az illúzióban ringatta magát, hogy a tudomány szétszórta építőköveivel újraépíthetők az iskola omladozó falai. A gyereket régen hosszú, sivár iskolapadokba ültették, azután jött a tudomány, és megreformálta a padot. (...) Értehetetlen, hogy így módon a rabszolgaság eszközét tökéletesítették az iskolában, miközben fel sem merültek azok a gondolatok, amelyek a tudomány szféráján kívül a szociális felszabadítás útját egyengették. (...) Nemrégiben egy hölgy, aki azt hitte, hogy én helyeslem ezeket a tudományos újításokat az iskolában, nyilvánvaló önelégültséggel mutatta be nekem a tanulók számára készített füzőjét, amely kiegészítené a pad megelőző funkcióit.

Való igaz, az orvosok különböző módon gyógyítják a gerincferdülést: ortopéd eszközökkel, füzővel és nyújtással. Az angolkóros gyerekeket például fejüknél vagy válluknál fogva időnként felfüggesztik, hogy saját test súlyukkal kiegyenesítsék és erősítsék a gerincoszlopukat. az iskolában előszeretettel használják a padot ortopéd eszközként. Most ráadásul még füzőt ajánl valaki! Nemsokára a tanulók módszeres akasztását fogják javasolni! Mindez logikus következménye a tudományos módszerek mechanikus alkalmazásának a dekadens nevelési rendszerben. (...) A gyermekkori gerincferdülés megelőzésének racionális módja munkarendjük átalakítása, hogy ne kelljen naponta órák hosszat ártalmas testtartásban ülniük.

Több szabadságra van szükség az iskolában, nem ilyen padokra.” – MONTESSORI, MARIA: *A gyermek felfedezése*. Herder Kiadó, Bp. 1995, 20–23. old.

(14) Ennek a gondolatkörnek a „gyermek” az AKG, de kései gyermek. A szabad iskolák első generációja már felnőtt intézmény, mire az AKG világra jön. A fogantatás azonban – és idáig tart az élettani hasonlat, pedig itt a legszemléletesebb – jóval korábbi. Az AKG a hetvenes évek elejei közép-európai nyugat-recepciónak felel meg, de a megvalósítással még másfél évtizedet várni kellett. (Ami akár elégedettséggel is eltölthet bennünket, hiszen ily csekély lemaradás kifejezetten haladás a hazai hagyományokat tekintve, s ez így is van, annyira így, hogy idehaza az AKG kicsit a levegőben lóg, hiába szeretik különben akárhányan. Az a közoktatási környezet, melyben az AKG élni próbál, ötvenéves elmaradásoktól terhelt. Mondjuk például a nevelő polgári státusa tekintetében.)

(15) A származási, nemi, felekezeti, faji különbségeken alapuló egyenlőtlenségek jogi felszámolása már az elmúlt két évszázadban megtörtént. Viszont észrevenni és létezőnek tekinteni a gyermek intézményes alávetettségét az iskolában – sokáig ez sem volt könnyű. És sokféle és sokféle tekintetben még mindig a jogsérelem elismertetésénél tartunk, miközben másutt már az egyenjogúsított gyermek problémáiról esik szó. Iskoláink avított pedagógiai-adminisztrációs szerkezeteket őriznek – például az oktató-nevelő személyzet kiváltságtudatát a neveltekkel szemben –, miközben a másutt már felszabadult gyermeket szolgáló új kultúra áradata által okozott zavarral kell megbirkózniuk. Az idő összevissza szabdalódott.

Hiába nőnek a diákok tanáraik fejére, ez csak az egyenlőtlenségi kérdések torz megoldása mindaddig, amíg a tanár nem mond le hatalmi szerepeiről (a tanulás, illetve a diák magatartásának jogi és erkölcsi felügyelete), vagy nem választja el egymástól élesen, határozottan és láthatóan pedagógiai és hivatali ügykörét, esetleg míg nem találja meg a két szerep egyesítésének módját, mindaddig a diák az iskola foglya, mindaddig az iskola társadalmi elkülönítőként működik. Ahol a rab akár át is veheti a hatalmat az ór felett, de ettől a viszony lényege a mások által képviselt (diák) és a másokat képviselő (tanár) között nem változik.

(16) „Viszonyainkra nem érvényesíthető a munkahelyen megjelenő hierarchia. ISKOLÁNKBAN MINDEN GYEREK ÉS FELNÖTT ISKOLAPOLGÁR. (...) Nevelőtestületünk döntéshozatali rendszerében nem rögzíti a tanulóira vonatkozó jogokat, kötelezettségeket. Ezt a jogot – előzetes szabályozás nélkül – teljes egészében átengedi az iskola tanulóinak.” – *Ebihál*, 16. old.

(17) „Az egyes pedagógus feladatait önmaga határozza meg a közösen kialakított feladatrendszeren belül, s a rotációval választott koordinátorok (pedagógiai vezető, testületi titkár) feladata a közösen kialakított stratégia keretei között tartani a működés egészét.”

A pedagógusok iskolájának alapelve tehát annyit jelent, „hogy a MINDENKORI pedagógusközösség célrendszere, tevékenységrendszere, szervezete az iskola meghatározó eleme”. – *Ebihál*, 9. old.

A nevelőtestület az AKG-ban az egyetlen hatalmi szerv, mely egyúttal lehetséges hatalmi szerepkörnek hagyományos, a diákok felett gyakorolt részéről eleve lemondott. De egyúttal, mint pedagógusközösség a szabad is-

kola autentikus létformájának kerete is. A két vonatkozás egymással szoros (feltételteremtő, illetve -igazoló) kapcsolatban áll.

(18) „Kiemelt alapelv, hogy a gyerekek nem tárgyai, hanem alanyai, tevékeny részesei a pedagógiai folyamatnak. Véleményük, akaratuk, adottságaik folyamatosan alakítják iskolánkat.” – *Ebihál*, 10. old.

(19) Az alapító, illetve támogató cégeknek végeredményben nem volt a szakképzést befolyásoló szakmai igényük. Emiatt aztán a szakképzési programot is a diákok igényei és a saját belátása szerint alakíthatta az iskola. Települt ugyan egy biztosítói gyakorlóiroda az új szárny földszintjére, de senki nem volt elégedett a működésével, így az 1996-os tanév végével meg is szűnt, s helyiségei az iskola használatába kerültek át. Furcsa, hogy az alapító cégek pénzt áldoznak a középiskolára, dolgozóik gyerekeit küldik oda tanulni, ott végzett diákokat vesznek fel, de szakmai kapcsolat mégsem jött létre a felek között. (Óraadásra a szakképző ötödéven akad ugyan példa, de a lényegen ez sem változtat.) Sőt, az a különös, hogy az ország egyik gyorsan nevéssé vált új iskolája alapítójának szerepében levő reklámlehetőségeket sem használják ki. Mintha ezeknél a nagy cégeknél az iskola egy vásárolt kedvezmény volna, egy baráti szívesség, egy jelentéktelen költségvetési tétel, amit csak a pénzügyi osztály tart számon.

(20) Ehhez az adta az alapot, hogy Horn György nem bölcsészkaron, hanem a Marx Károly Közgazdaságtudományi Egyetemen végzett. Együtt, a mai gazdasági elit számos képviselőjével.

(Ez a közgazdasági indíttatás a szabad iskola talán kissé szokatlan szakképzési programjának. S ugyancsak itt kell keresni Horn György pedagógiai stílusának az eredetét is. Egy bölcsész ritkán merészel olyan könnyedén, tárgyilagosan és magabiztosan bánni a pedagógiával, mint ő. Sőt, azt is mondhatnánk, hogy filozófiai, gazdaságfilozófiai, de akár történetfilozófiai tudatosságához és felkészültségéhez képest pedagógiájában inkább ösztönös, ihlettel élő alkotó ember.)

(21) „Lehet, hogy most egy rossz mellékvágányon haladunk? Nem lenne jó; kááár, hogy már – még – sokan nem is foglalkoznak ezzel az egésszel, ami itt történik. (...) Régen, azokban a szép időkben, mikor még csak 80-an voltunk (...) minden olyan szép volt. Vagy netán az volt képmutatás (...) s nem a mostani. Mindenki büjik bele a maga házába, s maga társaságába (...) elidegenedünk egymástól. (...) Jó lenne, ha az iskola levegője visszakapná azt az illatot, amilyen még kiskorában volt neki, vagy egy ilyen »behemótnak« nem lehet jó illata? Remélem, igen.” – Press, 1992 január 31.

Érdekes ez a szöveg. De nemcsak azért, mert az első évfolyamnak az újabbakkal szembeni féltékenységet tükrözi, vagy mert a romló közérzet, az elbizonytalanodó önértékelés dokumentuma. Hanem azért is, mert miközben nagyon bátor a kritikában, nyelvhaznátában hanyag és igénytelen.

(22) Arról van szó, hogy az alapítók 1988-ban talán még saját nagylelkűségüktől is meghatódva voltak a jövő iskolájának támogatói. Mára ez a jelenné vált jövő általánosságban eléggé kiábrándító. A valaha nagymellényű gazdálkodók számára is. Az AKG viszont mintha változatlanul jövő idejű volna; iskoláink cseppet sem hasonlítanak rá jobban, mint nyolc-kilenc évvel ezelőtt. Az alapítványi pénzek iránti éhség viszont ma már csillapíthatatlan. Miközben a gazdálkodók többségének nem a munkaerő minőségi utánpótlása, hanem a tömeges elbocsátás a gondja. S persze, a középiskolai alternatív kínálat is bővült, nem utolsósorban az AKG vágta csapáson.

(23) A felvételiző gyerekektől elvárt nyitottságot mostanában a társadalmi piramis egyre fentebbi csoportjai engedhetik meg maguknak. Mondjuk például azzal összefüggésben, hogy gondolhatunk-e egyáltalán a szabad iskolára gyermekek továbbtanulását tervezve, hiszen az AKG-ban, bár nem tandíjas iskola, egy diák számára a 96/97-es tanév legkevesebb 70 000 Ft-ba kerül (tankönyv, étkezés, tábor), s ez még akkor is nagyon sok, ha részletre fizethető. A helyzetet tovább bonyolítja, hogy több felső-középosztálybeli jövedelmi csoport a polgári értékkel nem él, hiszen nem is ismeri. Számukra azonban az AKG megvásárolható. Így jött létre a Treff kupac, melyből a diákok egy-két kivétellel mind vállalati helyen vagy szülői pénzen kerültek az iskolába. (Ez nyílt titok volt.) A Treff pedig éppen az a kupac, amelyik paródiát csinált az AKG szabadságából. (A tanulmány szövegében eredetileg a középosztály gyerekeiről volt szó. De ez a középosztály ma már tervezve síncs, töredékei is homlanak. Esetünkben tehát egy középosztályi kötés és tartás nélküli felsőközéposztályról van szó. Ami tehát így nem is az, aminek nevezem, dehát mit mondjak rá?)

(24) A vállalatok rendszeresen a részükre megállapított keretnél kevesebb tanulót küldenek az iskolába. A szabad helyeket az iskola alapítványi hozzájárulás fejében piacra bocsátja.

(25) Horn Györgyön kívül egyetlen tanár vagy diák sem tudhatja meg, kik a pénzért bejutó gyerekek. S efféle különbségtételről, illetve azonosításról nem szokott szó esni az iskolában. Azt persze minden felvételiztető tanár tudja, hogy ki az a diák, akit ő nem vett fel, mégis találkozik vele a nulladikosok között. De erről sem szó-kás beszélni.

Az elidegenedés három motívuma

TV-reklámok a magyar kultúra tükrében

Ez a tanulmány egy kutatási program része, amelyet angol anyanyelvű egyetemi hallgatóság számára készítettem. Közel negyven év távollét után jelenleg Magyarországon élek és dolgozom. Azt kutatom – formális és félig formális interjúk segítségével, az emberekkel beszélgetve vagy egyszerűen csak hallgatva őket –, hogy a magyar társadalom miként reagál a rázúduló TV-reklámokra.

A reklám mint kulturális diskurzus

A TV-reklámokat meghatározott okból választottam kutatási témául: az antropológiai média-tanulmányokban gyakorlatilag közhely, hogy a televízió fontos része a „kultúra önmagával folytatott párbeszédének”. A Magyar Televízió csatornáin való sugárzás valójában egy roppant fontos kulturális diskurzus; gyakorlatilag a társadalom egésze részt vesz benne, ha másképp nem, legalább „passzív” befogadóként. Válaszképpen a magyarok az élet minden területén (nyilvánosan vagy magánbeszélgetések keretében) egy jelenleg is folyó *ellendiskurzust* folytatnak arról, amit a televízióban látnak vagy hallanak.

A televíziós reklám része az általánosan elfogadott média-diskurzusnak: egyszerűen olyan diskurzus, amely elől Magyarországon lényegében senki nem menekülhet. Ahogy létezik egy „ellen-diskurzus” a televíziós műsor egészével kapcsolatban, létezik egy „ellen-diskurzus” a televíziós reklámmal kapcsolatban is. Ez az „ellen-diskurzus” meglehetősen intenzív, legalábbis ezt tapasztaltam interjúim, magánbeszélgetéseim során, illetve a magyarok különböző csoportjait félig-meddig titokban kihallgatva.

Képletesen szólva, választásomat, hogy a kulturális diskurzus e sajátos részét elemezzem – amelyben a magyarok mondják a magukét a televíziós reklámról –, úgy is jellemezhetném, hogy egy meglehetősen apró kulcslyukat választottam ki, hogy hallgatózzam a magyar kultúra ajtaján. Szerencsére nagyon sok érdekes, fontos dolog van, amit az ember egy ilyen kulcslyukon át fülelve kihallgathat. (Persze annak, aki a

kulcslyukon keresztül hallgatózik, mindig számolnia kell a félreértés lehetőségével.)

Az általam választott témát interpretatív (kvalitatív) módon közelítem meg. Az említett kulturális diskurzus bonyolult szövevének három motívumát veszem figyelembe, és ennek alapján fogok néhány általánosítást tenni.

Történelmi áttekintés

Rövid történelmi áttekintéssel kezdem. A magyar reklám fejlődési folyamatában három szakaszt különböztetek meg:

1. Az első szakasz nagyjából az 1960–1970-es évektől 1989-ig terjed. Ez a „szocialista” reklám időszaka, amelynek legjellemzőbb megtestesítője a „Cipőt a cipőboltból” reklám.

2. A második szakasz az 1989 után következő néhány év, amelyet a szinkronizált – gyakran rosszul szinkronizált, nem idiomatikusan fordított – nyugati reklámok mindent elsöprő áradata jellemez (ennek az időszaknak a legjellemzőbb megtestesítői a nemzetközi mosópor- és sampon-reklámok).

3. A harmadik szakasz, a jelen időszak, amikor – ha lassan is – megindul a változás: a meghatározhatatlan eredetű reklámok tengerében feltűnnek az első felismerhetően magyar reklámok (pl. a Postabank reklámjai). Általában azonban még mindig az jellemző, hogy a magyar reklámok összefolynak a külföldiekkel, és alig lehet őket megkülönböztetni a szinkronizált külföldi reklámoktól. Ily módon kifejezetten lassúnak tűnik az eredeti magyar reklám kialakulása, amellyel a magyar nézők azonosulhatnak, amelyről elégedetten elmondhatják: ezeket a reklámokat

„mi” készítettük, „magunknak”, ezek a reklámok „hozzánk” szólnak és „rólunk” beszélnek – a „mi” kulturális diskurzusunk részei. Lengyelországgal és a Cseh Köztársasággal összehasonlítva különösen szembetűnő, hogy a reklám ily módon való „honosítása” mennyire hiányzik Magyarországon.

Az elidegenedés három motívuma

A sok kulturálisan fontos téma közül – a termékek árától a születések csökkenő számán keresztül a riasztó öngyilkossági rátáig – amit egy kulcslyukon hallgatózó egyén a televíziós reklámról szóló beszélgetésekből kihallgathat, három fő motívumot választottam ki: a *gyarmatosítás*, a *kulturális alárendeltség* és az *igazsági hazugság* motívumát. Ezek lényegében általános motívumok, sztereotípiászerűen felbukkannak szinte minden beszélgetésben, amelyet a televíziós reklámokról folytattam. Mindhárom motívumban közös az *elidegenedés* mozzanata, amit igen jellemzőnek látok Magyarországon 1997-ben. Míg a televíziós reklám normális körülmények között a „kultúra önmagával folytatott párbeszédének” fontos része, addig jelenleg Magyarországon világosan megfogalmazódik az a vélemény, hogy ez nincs így. A létrejövő elidegenedés – a szó köznapi értelmében – egyik fő jellemvonása a televíziós reklámról szóló megfigyeléseknek; a magyarok – kevés kivételtől eltekintve – „negatív másságot” érzékelnek a műfaj egészével szemben.

Az elidegenedés megnyilvánulásának három fő motívumát az alábbi „szlogenszerű” megnyilatkozásokkal fogom érzékeltetni:

1. „Miért muszáj nekünk szeretni ezt a sok amerikai holmit?”
2. „Ez nem a mi világunk, mindez számunkra elérhetetlen.”
3. „Össze-vissza hazudnak... hogy lehet egymás után ötféle fogkrémet reklámozni, és mindegyikről azt állítani, hogy a legjobb?”

A fenti idézetek egyike sem szó szerinti, de kisebb-nagyobb különbségekkel számtalanszor hallottam őket 18 és 65 év közötti, különböző társadalmi háttérű magyaroktól. Éppen ezért ebben az értelemben igazoltnak érzem azt a feltételezése-

met, hogy a fenti megnyilvánulások sztereotip attitűdöket jelenítenek meg. Ezeket fogom most sorra venni és értelmezni.

A gyarmatosítás motívuma

Az elidegenedés érzése az első megnyilatkozásban – „*Miért muszáj nekünk szeretni ezt a sok amerikai holmit?*” – abból az általános magyar érzésből és félelemből fakad, hogy 1989 után az országban nem történt más, mint hogy az egyik gyarmatosítási formát a másik váltotta fel. Ez a vélemény a legkülönbözőbb kontextusokban bukkan fel. A lényege az, hogy Magyarországnak a néhai Szovjetunió által történt katonai gyarmatosítása átadta helyét a nyugat gazdag nemzetei által létrehozott, sokkal alattomosabb, gazdasági gyarmatosításnak. A televíziós reklám csak erősíti a magyar nézők véleményét, hogy ezeknek a „gazdag nyugati rendszereknek” a magyarok csak újabb vásárlókat jelentenek, akiket „bepalizhatnak”, rábeszélhetnek olyan fogyasztói cikkek megvételére, melyeket nem Magyarországon gyártanak, és így a nyereség csak a külföldieket gazdagítja. (Mellesleg megjegyzem, hogy ebben a párbeszédben az „amerikai” kifejezés sztereotípiászerűen a nemzetközi kereskedelem egészére utal és egységesen egész Nyugat-Európát felöleli.)

A fenti magyarázatban nem az interpretatív antropológia „objektív”, analitikus-fogalmi terminusait alkalmaztam, hanem azokat a megfogalmazásokat, amelyeket a helyi lakosságtól lehet hallani bármely utcán. Tehát az interpretációhoz a vizsgált tárgyi kultúra közös nyelvét használtam. Az, hogy a „gyarmatosítás” motívuma része a reklámról folyó „ellen-diskurzusnak”, érdekes, de egyáltalán nem meglepő, ha figyelembe vesszük, hogy a külföldi gazdasági gyarmatosítás a nyilatkozók véleménye szerint mennyire áthatja a magyarországi reklámtevékenységet.

A kulturális alárendeltség motívuma

A második megnyilatkozás – „*Ez nem a mi világunk, mindez számunkra elérhetetlen*” – arról tanúskodik, hogy az erőszakos reklám (hard sell) technikája, amellyel a termékeket megpróbálják ráerőltetni a magyar

vásárolókra, a termék-image építése, a preszuppozíciós technikák, az eksztáziskeltő elemek, mind rettenetesen idegenek a magyar társadalom számára. Ez a vélemény kifejezésre juttatja azt a hatalmas kulturális szakadékot, amely a TV-reklámok hamisan csillogó idegen világa, illetve a magyar életre valóságosan jellemző gazdasági és társadalmi viszonyok között húzódik. (Érdekes módon nemcsak a szinkronizált külföldi rek-

lámok keltik ezt a hatást, ugyanez a kulturális távolság érezhető azokon a reklámokon, melyek Magyarországon gyártott termékeket reklámoznak.)

A kulturális távolság elvileg vizsgálható horizontális szinten, tehát mint egyenlők közötti távolság, de vizsgálható vertikálisan, hierarchikusan is, úgy, hogy a magasból lenézünk egy „primitív” egzotikus kultúrára vagy pedig alulról

nézünk fel egy felsőbbrendű kulturált világra. Az a megnyilatkozás, hogy „mindez számunkra elérhetetlen”, mondanunk sem kell, hogy az utóbbi perspektívát tükrözi, a másik világ egyszersmind egy „fejlettebb” kultúrájú világ is, amelyre a magyar nézők a csodálat, a vágyakozás, az irigység és a rosszallás vegyes érzésével tekintenek. Ezekben az érzésekben újra felfedezhetjük annak a világképnek a jellegzetességeit, amely a magyaroknak a nyugattal, illetve Nyugat-Európa virágzó nemzeteivel kapcsolatos attitűdjére jellemző. A reklám, természetesen, nagymértékben felelős azért a világképért, amelyen a fent említett vegyes érzések alapulnak, és ez a felemás attitűd, amelyet a reklámtevékenység jelenlegi állapota csak megerősít, szinte mindenütt megtalálható Magyarországon a TV-reklámokon messze túlmutatató összefüggésekben is.

Az igazság/hazugság motívuma

A harmadik megnyilatkozás – „Össze-vissza hazudnak... hogy lehet egymás után

ötféle fogkrémet reklámozni, és mindegyikről azt állítani, hogy a legjobb?” – az elidegenedés egészen más típusát fejezi ki – azoknak az elidegenedésnek, akik úgy érzik, hogy átlát-szó hazugságokkal próbálják rászedni őket: ez az igazságtól való elidegenedés. A reklámról beszélgetve vagy a reklámról szóló beszélgetéseket véletlenül kihallgatva sok olyan magyarral találkoztam, aki arra panaszkodott, hogy „ők” – a gyakorlatilag névtelen elköve-

tők – a reklámokban erkölcsstelen és vérlázítóan tisztességtelen állításokat hangoztatnak a reklámozott termék minőségéről.

Valóban logikus az állítás, hogy öt különböző márkájú fogpaszta mindegyike nem lehet a legjobb. Nem is a hibátlan logika az, amit itt érdekesnek tartok, hanem a tény, hogy az igazság mint értékmérő egyáltalán felmerül a TV-reklá-

mok esetében. Úgy tűnik, hogy a magyar nézők már elérték a szkepticizmus bizonyos szintjét, és arra a következtetésre jutottak, hogy mivel mind az öt fogpaszta nem lehet egyszerre a legjobb, valószínűleg egyik sem a legjobb, sőt, valószínűleg mind vacak. De azért még mindig nagyon irritálja őket a reklámállítások hazugsága. Ez önmagában is érdekes, mivel a szkepticizmusnak az a szintje, amelyet mondjuk, a brit középosztálybeli néző elért, kizárja, hogy a TV-reklámokkal kapcsolatban egyáltalán felmerülhessen az igazság vagy hamisság kérdése. Ezek a nézők nem tartják a reklámokat hazugnak és nem is háborítja őket fel hamisságuk, egyszerűen abból az okból kifolyólag, hogy fel sem merül bennük, hogy egy reklám igaz is lehet. A reklám, ebben a megközelítésben, egyfajta rábeszélő, meggyőző fikció, amelynek nyilvánvalóan az a célja, hogy mítoszokkal és mesékkel övezze a márkanevet. A TV-reklám ilyen jellegű felfogása csak lassan ala-

A televíziós reklám csak erősíti a magyar nézők véleményét, hogy ezeknek a „gazdag nyugati rendszereknek” a magyarok csak újabb vásárlókat jelentenek, akiket „bepalizhatnak”, rábeszélhetnek olyan fogyasztói cikkek megvételére, melyeket nem Magyarországon gyártanak, és így a nyereség csak a külföldieket gazdagítja.

kul ki Magyarországon és ez a tény valószínűleg összefüggésben áll a belső keletkezésű, eredeti magyar reklámok kialakulásának lassú ütemével. Az összefüggés nyilvánvaló: minél inkább átalakul a TV-reklám a kultúra önmagával folytatott párbeszédésként játszott fantáziajátékká, annál inkább megváltoznak a műfaji jellegzetességek, az igazságtartalom elveszti értékét, és a fikció, a játékos jelleg kerül előtérbe.

Azzal a gondolattal szeretném befejezni, hogy a magyar TV-reklámok interpretatív bemutatása és az a betekintés, amelyet ezáltal a magyar kultúrába, a magyar mentalitásba nyerhetünk, tipikus példája annak, amikor az antropológiai nyelvészet keretei között a kultúra valamely jellegzetes vonását diskurzuselemzés segítségével tárjuk fel.

Hervey Sándor

Bihari Márton fordítása

Ha szépet akar látni...

Az Iparművészeti Múzeum új szecessziós kiállításai

Szívet melengető, lelket gyönyörködtető kiállítási élményben volt részem: a budapesti Iparművészeti Múzeum új, szecessziót bemutató tárlatát láttam, amely a millecentenárium évére készült el a stílustörténeti kiállítás-sorozat utolsó darabjaként. E jeles évforduló magának a kiállításnak otthont adó intézménynek az életében is jelentőséggel bír: 1896-ban, az akkor mintegy negyedszázados múzeum új – mai – épületébe költözhetett. Hozzáteszem, hogy 1996-ra a hazai szecesszió e reprezentáns épületét, Lechner Jenő kiemelkedő alkotását sikerült felújítani; ennek méltó megkoronázása volt e tárlat elkészítése.

A kiállítás példaadó módon állít emléket a muzeológus elődök munkájának, hiszen nélkülük jóval szegényesebb lenne minden kiállítás. Külön tisztelettel adóznak a kiállítás készítői *Radics Jenő* (1856–1917), a múzeum igazgatója emlékének, aki – fogékonyan korának változó művészeti életére – még idejében megkezdte a kortárs szecessziós tárgyak hazai és külföldi gyűjtését, vásárlását, ugyanakkor ma is meglepően modernnek ható módon tág teret engedett a múzeum falai között a kortárs iparművészeti irányzatoknak, elképzeléseknek. Nagy szerepe volt a magyar művészet és művészek külföldi elismertetésében, de abban is, hogy egy magyar művész- és iparosnemzedék európai látásmódra tett szert.

A hófehér kiállítási térben maga az installáció rendkívül egyszerű (fehér), nincs túlhangsúlyozva, szemérmesen beleolvad a látnivalókba. Az ügyesen elhelyezett vendégfalak rendkívül kellemes térosztást eredményeznek, a látogató nem látja át a

teljes kiállítási teret, több irányba is baran golhat, sétája során vissza-visszakanyarodva több szemszögből is megcsodálhat egy-egy kompozíciót. Az, hogy a szabadon álló bútordaraboktól csupán egy visszafogott, mintegy tíz centi magas dobogó választ el bennünket, egyszerre áldás és átok, akaratlanul is arra késztet, hogy tárgyközelbe hajoljunk. Néhány helyen – ahol az átrium fele az enteriőrök összképét, hangulatát zavarná – matt üvegekkel lezárt, az épület belső ornamentikájával, az átriumos részt fedő üvegtető áttört acél- és üvegszerkezetével harmonizáló installációs elemek kerültek. Még két szerencsés ötlet segíti az atmoszférateremtést: a sikeresen megőrzött, s most újra eredeti funkciójukban felhasznált kiállítási vitrinek, továbbá a látogatók számára elhelyezett korabeli pihenőpadok.

A tárlatot egyetlen, rendkívül lényegretörő főszöveg vezeti be. Ebből minden általános alapismeretet megszerezhetünk, a hangsúly a továbbiakban a gyönyörködtetésen van: ki-ki maga fedezheti fel, mi az,

amit e művészetből magáénak érez, elfogad. Megtudhatjuk a főszövegből, hogy a szecesszió, a Jugendstil, az Art Nouveau, a Liberty végső soron egy és ugyanazon, a századforduló környékén tért hódító művészeti törekvés elnevezései, amelynek eredményeképpen az iparművészet, a hétköznapi tárgyak készítése soha nem látott forma-, alak- és színgazdagságot mutatott, megújult; hogy kisugárzása és elnyelőképessége világméretű volt, lévén az első olyan művészeti irányzat, amely – egyaránt fogadóképes volt az európai művészettörténeti stílusokra (rokokó, gótika), a Közel- és a Távol-Kelet művészetére, nemkülönben újra felfedezte és szervesen felhasználta az egyes országok népművészeti kincsét. S talán a legfontosabb, ami az egész kiállításból sugárzik: „Szinte valamennyi tárgy (...) az élet szépségét és gazdagságát sugalló üzenetet hordoz.” Minden látogató – ebben biztos vagyok – alapvetően ezzel az élménnyel, üzenettel térhet haza a múzeumból.

A nagy történelmi stílusirányzatoktól eltérően a szecesszió nem az ábrázoló művészetekben és az építészetben jelentkezett, hanem a sík-, majd a plasztikus díszítőművészetben bontakozott ki elsődlegesen.

Hogy egy mai átlag keresettel és -ízléssel bíró honpolgár milyen esztétikai környezetben, milyen bútorok, tárgyak között éli le az életét, arról nem sok szó esik manapság. Az új bútorok túlzottan nagy része készül faforgácsból, a gyalult, natúr fenyőbútorok már jónéhány családi költségvetést megtépnak. A legormótlanabb polcos szekrény, amelynek tervezését, méretezését magunk is elvégezhetjük, ugyan csak meglehetősen drága. Azt a fajta változatosságot, amelyet e kiállítás sugall, még ha igényünk lenne is rá, általában nem engedhetjük meg magunknak. – Mellettem egy tíz év körüli fiúcska azzal mulattatta magát, hogy elmélyülten nézelődő szüleinek időnként jelezte: megint újabb fafajta nevére bukkant egy-egy bútordarab leírásában: palszander, ében, körtefa stb. S az alapanyagok változatosságát a hihetetlen formagazdagság, a kanyargós, hajlékony vonalvezetés, a színek kavalkádja egészíti

ki. A gyári sablonok, a tömegtermékek után felüdülés ezeket a minden tekintetben „szellemes” tárgyakat szemlélni, amelyek a maguk korában egyben az átlagembernek az egyénihez, a művészet hétköznapi élvezetéhez való jogát is hirdették. A szecesszió hatalmas kísérlet a gyáripari termelés esztétikai lehetőségeinek feltárására, a munka, az élet és a művészet harmonikus összekapcsolására. Ennek jegyében születhetett meg a gödöllői művésztelepi közösség is, mely az egyetemes ihletést és a hazai népművészetet, főleg a kalotaszegi archaikus elemeket ötvözte. A külföldet járt, egyetemes léptékben gondolkodó művészek népies-magyaros „zamattal” dúsították alkotásaikat, s ez a „kevercs” csodálatos alkotásokhoz, karakteres magyar szecessziós stílushoz vezetett.

Az alábbiakban az általam tapasztaltakból szeretnék néhányat megosztani Önökkel. Elsősorban azt a hangulatot, amely az egész kiállítást belengi: ezek a tárgyak ma is körülvesznek, körülvehetnek minket, s bár műrekek, mégis használati tárgyaknak, otthonok díszítésére, gyönyörködtetésünkre alkották meg őket. A kiállítás vitrinjeiben, enteriőrjeiben ezért égnek a lámpák; a lámpabúrák színes üvege otthonosságot, meghittséget áraszt. A hagyományosabb üveg lámpaernyő csonkakúp alakú palástján folyópartot láthatunk, másutt maga az egész lámpa egyetlen ötlet: törzséhez karcsú, hátraforduló női alak simul, a lámpaernyő félköríves ablakot formáz, amelyen keresztül vidéki téli tájra, kis hólepte házacskákra pillanthatunk ki.

A tűzibakról vagy tűzikutyáról ma már azt is kevesen tudják, mire volt használatos: angliai készítésű példánya itt valóban virágfejű kovácsoltvas kiskutyát formáz, vagy liliomszerű megformálása, mint a Franciaországból származó.

A kiállítás országokénti, illetve földrajzi tagolásban tárja elénk a látnivalókat, így egy-egy anyagcsoporttal (bútor, kerámia, textília stb.) többször is szembesülhetünk, ami azonban csak még jobban elmélyíti az emberben az élményt, hogy hányféleképpen lehet megalkotni, díszíteni, funkcionálizálni ugyanazon célra tervezett bútorokat.

A Nagy-Britanniának szentelt kiállítás-rész bútorszöveget, bútorvázsontervek sokaságát tárja elénk, alatta könyvkötések *Keats* és *Omar Khajjam* műveivel; tapétatervek, antik és Tiffany-féle opalizáló üvegfestmények, a glasgow-i műhelyből, stílusosan a skót bogánccsal. Egy falmélyedésben falicsempék – borostyánszerűen futó levélmintás szegélycsempék, vagy a kék-sárga-féhevörös hórágmintás változat – sorakoznak.

Olaszország csupán egy kis részen, főleg kerámiával szerepel. Inkább keleti hatást mutat *Carlo Bugatti* csontberakással díszített, félköríves oldaltámlás, tömör diófa széke.

Finomságával, törekenységével hat ránk a japán sarok, mely a Hopp Ferenc Kelet-Ázsiai Művészeti Múzeum anyagára épül, a kőcserépváza finom levél- és termésszerű, a növényi ornamentikájú kis fésűk, az asztali ellenző, a füstölő.

A Franciaországot képviselő anyag igen hangsúlyos, mennyiségileg is számottevő, s benne az iparművészet minden ága képviselteti magát. A francia vagy francia hatású tervek alapján *Schmidt Miksa* által 1900 körül kivitelezett, nyúlánk székek mellett diófalpaliszander borítású, zebrano, szilgyökér és citrom berakásos faragott ovális asztalka áll. Vörösréz-, sárgaréz-, valamint vaslemezeken megmunkálása révén keletkeztek a finom cífrázatú ajtólemezeken. A kiállítási csarnok felé eső részt enteriőr zárja le, benne bronz esernyőtartó mellett kecses öltözőasztal, rajta karcsú petróleumlámpával; szárnyas tükrében a kiállítás cseppnyi részét tükrözteti. A másik enteriőrben a virágtartó edény peremén önfelédten összekapaszkodó nőalakok táncolnak. Színezetlenségében is érdekes képet mutat az öntött öntárgyak vitrine.

Az egyik oszlopközt magas vendégfa sarok zárja le; a párizsi világkiállításon a gyártó cég által bemutatott építészeti kerámiák helyezkednek el rajta és benne. A párizsi cég által kézzel festett, kristály-, fénylő vagy matt mázas sík panel elemeit bemutató részt szinte megleveníti a stílusában természetesen odaillő padlóvázában magasodó élő virág.

Az Amerikai Egyesült Államokat főleg üvegművészete képviseli. Az opalizáló, növények kelyhét, erezetét utánzó díszüvegek

mellett egy Tiffany-lámpát is megcsodálhatunk. Szép az ezüst kalapált és vésett, visszafogott vörös- és sárgaréz berakással díszített piperekészlet is, amelyhez – ma már megmosolyogtatón – cipőgomboló is tartozik.

A holland bemutatóhoz néhány nyomott mintás bútorvázson, tojáshejporcelán vázacska tartozik; szürkésfehér, nyersszín világukkal képviselnek harmóniát, egységet a skandináv államok.

A könnyed francia után nehézkesnek, vaskosnak tűnik a német stílus. Mindemellett szép a müncheni faragott körtefa pohárszék, az ón gyertyatartó-pár egyszerre ódon és modernül hajlékony, időtlenül szép a kicsiny préselt, áttört díszű ezüst tálka.

Az első komplett szobasarok – órával, falitálakkal, lámpával, szoborral – Ausztriából, 1902-ből származik, s egy szalon berendezését mutatja be: metszett üvegajtós szekrény előtt áll a garnitúra. És ott vannak a hajlított bútorok, a Kohn testvérek bükkfa karosszékei, az 1880-as évekből származó, csupa lendület és ív Thonet-paraván. Azok a bútorok, amelyekről a Thonet-unoka mondta egy riportban: „...vannak barátaim, akik bevallották, hogy harminc évig tartottak az erkélyen egy Thonet-széket, aztán újra bevitték a lakásba és azóta is használják. Hát ezt aligha tudja egy másik bútor...”

A kiállítás utolsó harmadát a kiállítás rendezői Magyarországnak szentelték. Igen jó arányítás ez – számos egyetemes példa után szembevisszük a hazai művészettel, s e művészet színvonalával. Igen: kimondva-kimondatlanul „benne voltunk a fősodorban”, az élvonalban. A nemzetközi mezőnyben elért nemzeti sikereket a jelentősebb kiállítások magyar résztvevőinek dísz- és elismerő oklevelei, emlékérméi érzékeltetik. A korszak kiemelkedő folyóiratának, a századfordulós művészetben belül a szecessziót is erőteljesen népszerűsítő Magyar Iparművészetnek számos címlapterve is a kiállítási anyagban szerepel.

Egy teljes tárló ad ízelítőt a Zsolnay-gyár színjátzó eozinmázis termékeiből, kisplasztikáiból, vázáiból. A *Horti Pál* tervezte sötét, diófa-gyöngymozaikek keretű tükrökben megcsillannak az *Andrássy-villa* ebédlőjéből származó kerámiák. *Rippl-Rónai* vörös

ruhás nő falikárpitja, a Japán kávéház telefonfülkéjének Rippl-Rónai által tervezett és Róth Miksa által kivitelezett üvegablakpárja. – Könyvdíszek, ékszertervek, díszedénytervek mellett a Zsolnay-gyár falicsempéi jelennek meg, a kis teret lendamaszt abroszok bemutatója zárja. Vaszary János tervei alapján a gödöllői műhelyben szőtt függöny mellett hasonló szövettel behúzott karosszékeket látunk, egy Thoroczkai-Wigand Ede

tervezte szekrény és virágállvány társaságában csiszoltüvegbebetétes mahagóni kályhaellenzőt csodálhatunk meg. Nem maradhatnak ki a kiállításból Dékány Árpád tervei és a halasi csipkeműhely remekei sem. A kiállításból szereztem tudomást arról is, hogy a háziipari termelés fellendítése érdekében ez idő tájt Csetneken, Körömbányán is működött Állami Csipkeverő Iskola.

Később tágas ebédlőn sétálhatunk át: a Thék Ede bútorgyárából 1900 körül kikerült elegáns, hajlékony tálalószekrényekkel, székekkel, asztallal kialakított együtttest életközeli teszi a virágtartóba

helyezett valódi legyezőpálma, az imitált ablaknyílást körbefogó bársonybetétes posztó függönygarnitúra, a falon a szerkény takarásában megbúvó Róth Miksa-féle képkeret, a dísztányér, a padlóváza, az ebédlőszekrényben elhelyezett kerámiák. – Innen a Faragó Ödön tervei szerint megvalósított fogadószobába jutunk, melyhez Ferenczy Noémi falikárpitja társul.

Az embert elkápráztatja, hányféle lehetett egy asztal, szoborállvány, épület- és faldecoráció, vagy éppen egy kés nyelének meg-

formálása. Szemet kápráztató a nyomdai termékek, könyvkötések, ex librisek kifinomultsága, néha elképesztő eredményre vezet a saját tradíció és az idegen motívumok ötvöződése. A kiállítás az art deco szögletes-geometrizáló stílusának érezhető térhódításával, Nagy Sándor és Körösfői Kriesch Aladár tervezte faliszőttesekkel zárul.

A kiállítást kétkötetes katalógus kíséri, melynek első kiadása már elfogyott, után-

nyomása – remélhetőleg – rövidesen elkészül. A mintaszerűen szerkesztett és összeállított kötet méltó a kiállításához, egyszerre nyújt alapos elméleti tájékoztatást és szakszerű tárgyleírást. Létrehozása csapatmunka eredménye, a múzeumi gyűjtemények vezetőinek műve; bizonyára nagy haszonnal forgatja majd hozzáértő és érdeklődő egyaránt. A kiadvány a múzeum történetének ismertetésével párhuzamosan áttekintést ad a gyűjtemény gyarapodásáról; majd a szecesszió iparművészetét világítja meg az egyes gyűjteménycsoportok korszakjellemezésén, sajátosságainak ismertetésén keresztül.

*Az első komplett szobasarok –
órával, falitálakkal, lámpával,
szoborral – Ausztriából,
1902-ből származik, s egy
szalon berendezését mutatja
be: metszett üvegajtós
szekrény előtt áll a garnitúra.
És ott vannak a hajlított
bútorok, a Kohn testvérek
bükkfa karosszékei,
az 1880-as évekből származó,
csupa lendület és ív Thonet-
paraván. Azok a bútorok,
amelyekről a Thonet-unoka
mondta egy riportban:
„...vannak barátaim,
akik bevallották, hogy
harminc évig tartottak
az erkélyen egy Thonet-széket,
aztán újra bevitték a lakásba
és azóta is használják.
Hát ezt aligha tudja
egy másik bútor...”*

A tényleges katalógus a kiállítás felépítését, azaz az országonkénti felsorolást követi, s tárgyfajtánként tagolva részletes, bő leírással szolgál minden egyes tárgyról. Ezt a művészek, mesterek, manufaktúrák és cégek adattára követi, végül még provenienciaregisztereket is kapunk. – A képeket tartalmazó kötetnek egyetlen hibáját lehet csupán említeni, nevezetesen hogy csupán – bár jó minőségű – fekete-fehér fotódokumentációt tartalmaz, de ez, a magyar múzeumok helyzetének ismeretében, nem meglepő.

A kiállítás látogatóiból gyakran kiszakadt a mondat: „Bárcsak hazavihetném, bárcsak nekem is lenne otthon!” Sokan fájó szívvel emlegették saját otthonuk eltűnt szecessziós darabjait, ami a padlásra került, a háború alatt megsemmisült, a gyerekek kiselejtezték... Pedig manapság megint divatba jött a szecesszió, de az épületek kisebb-nagyobb díszei, a televízió Ráday-műsorában oly sokszor elsíratott üvegablakok, falcsempék – amelyekben hajdan oly gazdagok voltak városaink, la-

kótelepeink – mérhetetlen része már az enyészeté lett. E kiállításról azonban ki-ki élményekkel gazdagodva térhet haza, s biztos vagyok benne, hogy sokan lesznek, akik ismerőseikkel, barátaikkal többször is visszatérnek ide.

A kiállítással egy időben külföldi szecessziós vendégkiállításokban is gyönyörködhetünk, elsőként éppen belga szecessziós iparművészeti alkotásokban.

Szoleczky Emese

A levéltár szerepe a történelem-oktatásban

A levéltár más közgyűjteményi társaitól, a könyvtáraktól, múzeumoktól eltérően kevésbé közismert és a köztudatban alig ismert fogalom. A levéltárosok munkájáról, a levéltár szerepéről a közvélemény igen homályos elképzelésekkel rendelkezik. Egyáltalán nem egyedi eset, amikor valaki a levéltárat – nevéből fakadóan – a posta fiókintézményének tekinti. A helyzeten a közelmúlt történései sem sokat változtattak: a pártarchívumok átvétele körüli viták a nyilvánosság előtt zajlottak, a kárpótlási eljárásokhoz szükséges iratok beszerzése végett sokan még a levéltárak küszöbét is átlépték, de nem valószínű, hogy az embereknek az intézményről alkotott ismeretei bővültek volna.

A levéltárak szerepének megismertetése a gyakorló történelemtanárokat is nehezebb feladat elé állítja, mint a múzeumok, könyvtárak bemutatása, illetve a róluk szóló ismereteknek a tananyagba való beépítése. Már a kisiskolások is vagy önszorgalomból, vagy tanári vezetéssel eljutnak az iskolai vagy községi, illetve városi könyvtárba, és több-kevesebb rendszerességgel igénybe veszik annak szolgáltatásait. Előbb-utóbb meglátogatnak egy-egy múzeumot, és ha a kiállított tárgyak igazán nem is kötik le figyelmüket, az intézmény gyakorlati hasznát ennek ellenére maguk is megtapasztalhatják. A levéltár ezzel szemben „valódi munkahelynek” számít, nincsenek tömegeket vonzó kiállításai, kölcsönözhető könyvei, szinte csak a szakmabeliek, levéltárosok, történészek érdeklődésére tarthat számot. Természetesen, a levéltár nem tud a

könyvtárak, múzeumok oktatásban betöltött szerepével vetekedni, nincs is erre semmi szükség, de nem árt, ha ki-ki képet alkothat az ott folyó munkáról. Egy jól szervezett levéltár-látogatás lehetőségét kínálja a diákoknak a történelem kulisszái mögé való bepillantásra és távoli események érzékletessé tételére. Néhány jól kiválasztott dokumentum bemutatása hatásosabb lehet a történelemórákon a tanulókra zúduló adatözön bemagolásánál.

A budapesti iskolák nagy előnye a vidékiekkel szemben, hogy számukra könnyebben elérhető az ország legfontosabb történeti forrásait őrző Magyar Országos Levéltárnak a budai várban a Bécsi kapu téren magasodó neogótikus épülete. Az 1874-ben alapított intézmény falai között középkori oklevelek, törvények, térképek, összeírások, kora újkori és újkori igazgatási szervek iratanyaga, főúri és polgári csa-

ládok levéltárai találhatóak. Az intézmény látogatására lehetőség van, a levéltár előzetes bejelentés után fogad csoportokat. Budapesten azonban nemcsak az Országos Levéltár található, hanem számos más szaklevéltár is, például a Hadtörténelmi Levéltár, amely a Hadtörténelmi Múzeum testvérintézménye, ahol ügyes kapcsolással a múlt tárgyi és írásos emlékei egyszerre kerülhetnek a tudásra szomjas ifjúság elé.

A levéltár-látogatás céljainak megfelelően adhat egy általános jellegű ismeretést az intézmény működéséről, melyhez néhány irat bemutatása is kapcsolódhat, vagy kisebb, előre felkészített csoportok, fakultációk számára egy-egy levéltárba kihelyezett, esetleg levéltáros közreműködésével a levéltárban tartott forrásfeldolgozó óra is megszervezhető. Az általános jellegű látogatás keretében az iskolai csoportot vezető levéltáros röviden ismerteti az intézmény és a levéltár épületének történetét, végigvezeti a diá-

kokat az épületen, majd következhet az ott található iratok és térképek bemutatása. A dokumentumok kiválasztásánál a tanár előre jelezheti, mely korszakhoz kapcsolódóan milyen jellegű iratokat szeretne bemutatni a diákoknak. A levéltár térkép- és tervtárából jól kiválasztott térképekkel, folyószabályozási tervekkel, kastélyok tervrajzaival lehetőség nyílik a tanulók előtt annak érzékeltetésére is, hogy nemcsak a történészek használhatják a levéltári anyagot, hanem a gyakorlati életben is szükség lehet rájuk. Egy-egy épület restaurálásához, a kastélyok korhű berendezéséhez el-

engedhetetlen az eredeti tervrajzok, illetve a kastélyok berendezéséről készült leltárak ismerete. Ugyanúgy például ökológusok számára környezettanulmányok forrásául is szolgálhatnak az egy-egy folyó szabályozásához készített térképek.

A Magyar Országos Levéltár rendszeresen rendez időszaki kiállításokat is, melyek egy-egy évfordulóhoz kapcsolódnak. E kiál-

lítások vezető kalauzolásával történő megtekintése szintén lehetőséget nyújthat a diákoknak az adott korszakra vonatkozó ismereteik bővítésére. Ahhoz azonban, hogy az iskolákhoz eljusson az ilyen kiállítások híre, az információs csatornákon keresztül a rendezvényeknek az eddigieknél nagyobb nyilvánosságot kellene kapniuk.

A levéltár-látogatás másik formája a levéltárban megtartott forrásfeldolgozó óra, melyet a történelemtanár a levéltárossal együtt tart. Egy forrásfeldolgozó óra sikeres lebonyolítását iskolai tanóra keretében is komoly felkészülés előzi

Az 1874-ben alapított intézmény falai között középkori oklevelek, törvények, térképek, összeírások, kora újkori és újkori igazgatási szervek iratanyaga, főúri és polgári családok levéltárai találhatóak. Az intézmény látogatására lehetőség van, a levéltár előzetes bejelentés után fogad csoportokat. Budapesten azonban nemcsak az Országos Levéltár található, hanem számos más szaklevéltár is, például a Hadtörténelmi Levéltár, amely a Hadtörténelmi Múzeum testvérintézménye, ahol ügyes kapcsolással a múlt tárgyi és írásos emlékei egyszerre kerülhetnek a tudásra szomjas ifjúság elé.

meg, a levéltári órát különösen körültekintően kell előkészíteni. Ügyelni kell arra, hogy ne egy 30 fős osztály, hanem 10–15 fős, a történelem iránt érdeklődő kis csoport önszántából vegyen részt az órán. A levéltárostól és a tanártól egyaránt időt igényel egy-egy irat kiválasztása, feldolgozási szempontjainak összeállítása. A szóban forgó iratról természetesen másolatot is lehet készíteni, másként nem is tudna 10–15 diák együtt dolgozni. A diákokkal szemben ez alkalommal támasztott elvárások nem lehetnek túl magasak, a kiválasztott dokumentumok írásának és nyelv-

vének olyannak kell lennie, amely nem állítja megoldhatatlan feladat elé a diákokat. A tanulók számára biztosan nagy sikerélményt jelent, ha sikerül kibetűzniük és megérteniük egy több száz éves iratot.

A történelem iránt érdeklődő diákoknál az Országos Középiskolai Tanulmányi Versenyre való felkészülés kapcsán felmerülhet az önálló levéltárba járás gondolata is. A levéltárakban való önálló kutatás korhatárhoz kötött, de nemcsak ezért nem javasolnám a tanulóknak az egyedül végzett levéltári munkát. A 20. századi dokumentumok kivételével, melyek esetében az irat elolvasása már nem okoz olyan nagy gondot (bár a kézzel írottaknál ez sem mindig igaz), a szöveg kibetűzése, értelmezése komoly paleográfiai, nyelvészeti ismereteket igényel. Történeti szakdolgozatok megírásakor sem követelmény eredeti levéltári források felhasználása, aki pedig erre adja fejét, bizony sokat kell izzadnia, amíg az első, kezébe kerülő szöveget kibetűzi. Ez persze nem jelenti a gimnazista korban végzett önálló levéltári kutatástól való teljes elzárkózást, csak a munka nehézségét szeretném hangsúlyozni. Már a középiskolai szöveggyűjteményekben szereplő forrásoknak a dolgozatba történő megfelelő beépítése is nagyban növeli egy-egy tanulmány értékét, amit tovább fokozhat, ha valaki más, nyomtatásban megjelent forrásgyűjteményekből dolgozik.

Levéltár-látogatás szervezése vidéki iskolák számára némiképp nehezebb, de a látólagos hátrány itt is előnnyé változtatható. A megyei és városi önkormányzatok levéltárai ugyanis számos, a helytörténet számára fontos forrást őriznek. Olyan forrásokat érdemes kiválogatni, melyek a tanulók számára jól ismert helyhez, épülethez kötődnek. Természetesen, ma már egyáltalán nem biztos, hogy a diák felnőttkorát is gyermekkori lakóhelyén tölti el, de talán felnőttként – ismervén diákkori lakóhelyének történetét, épületeit – büszkén, jó érzéssel emlékszik majd vissza születési helyére.

A középiskolákhoz képest minőségileg más az egyetemek és a levéltár kapcsolata. A szakdolgozatukat, esetleg disszertációjukat készítő egyetemisták közül – noha a

szakdolgozat követelményei, mint már említettük, sehol nem kívánják meg a diáktól eredeti levéltári forrásanyag feldolgozását, csupán a szakirodalom megfelelő szintű feldolgozását – sokan folytatnak professzoruk útmutatásai alapján levéltári kutatásokat. Az e téren szerzett tapasztalatok alapján bátran mondhatjuk, hogy a szakdolgozati téma kiválasztása sokszor illuzórikus, megoldhatatlan feladat elé állítja a diákokat, akinek egyszerre kell megküzdnie az iratok nyelve és paleográfiája okozta nehézségekkel, de ami még nehezebb, egy-egy iratot meg is kell találnia a számára áttekinthetetlen rengetegben. Sok energia megtakarítása és sok kudarcélmény elkerülése lenne lehetséges, ha a kiadott szakdolgozati témák a levéltári anyag ismeretére épülnének. Véleményünk szerint a szakdolgozatot írónak elég egy kisebb 50–100–150 iratból álló iratköteg, levelezés, egy-egy jól dokumentált ügy feldolgozása, értelmezése, nagyobb összefüggésekbe való elhelyezése. A családi levéltárakban is például számos olyan, néhány csomóból álló családi irat található, amelyből megrajzolható az illető család története, és egy-egy tagja révén nagyobb történeti összefüggésekbe helyezhető. Gyakorló levéltárosként is állíthatom, hogy kisebb irategyüttesek feldolgozásával nagyon sokat lehet tanulni mind a paleográfiai, mind a nyelvészeti és egyéb ismereteket illetően. A sikeres kezdet után, ha valaki folytatja kutatásait, disszertációjában már szélesebb medret vágó témába is belekezdhet, az előző egy-két évben megszerzett levéltári ismeretekre támaszkodva nagyobb reménnyel vághat neki az új témának.

Mindezek után a kérdés még mindig megválaszolatlan: miért fontos szélesebb rétegek számára a levéltár ismerete? Úgy látjuk, mindenekelőtt egy dolog miatt. Az utóbbi évtizedek társadalmi kataklizmáiban erősen szétzilálódtak a helyi közösségek, amelyek a család mellett és a családon túl biztos kötődést kínálhatnak az egyéneknek. E közösségek újjászerveződésében, öntudatának megerősítésében fontos szerepe van a múltnak. A múlthoz való ragaszkodás, akármennyire furcsának tűnik is, az

életképesség egyik bizonyítéka. A helytörténetírás jelentőségét ezért nem lehet eléggé túlbecsülni. Színvonalas helytörténetírás azonban elképzelhetetlen levéltári kutatás nélkül. A helytörténetírók sok esetben jó értelemben vett „amatőrök”, akik nem rendelkeznek szakirányú végzettséggel, és utoljára a gimnáziumi történelemórán foglalkoztak behatóbban e tárggyal. Talán egy-egy levéltári látogatással, forráselemző órával a hátuk mögött könnyebben fogják megtalálni az utat a levéltár kutatótermébe, és nem rémülnek meg az első, látszólag értelmetlennek tűnő krikosz-krakoszok láttán.

A helytörténeti kutatás megerősítésében, összehangolásában egyébként jelentős szerepet játszhatnak a levéltárak. Mindenekelőtt az Ausztria egyes tartományaiban (Salzburg, Tirol) szokásos helytörténeti szemináriumokra gondolunk itt,

amelyek célja részint az egyes forrástípusok bemutatása, másrészt azonban remek lehetőséget kínálnak arra, hogy a helytörténészek megismerkedjenek egymással. Tisztában vagyunk azonban azzal is, hogy ilyen helytörténeti szemináriumok szervezéséhez nyugodtabb, gazdaságilag kiegyensúlyozottabb körülmények szükségesek. Amikor ugyanis az egyénnek – akit érdekelne ugyan lakóhelye múltja – megélhetése biztosításához szabadidejét is fel kell áldoznia, hogyan jutna ideje a gyakorlatban haszontalannak tűnő elfoglaltságokra? A valóságot szem előtt tartva, talán tényleg túlzás ilyen tervekkel foglalkozni, de ha a levéltár adta lehetőségeket eleve elvetjük, a közvéleménynek levéltárról alkotott elképzeléseiben a jövőben sem történik változás.

Toma Katalin

Történelmi tévképzetek a tanulók gondolkodásában

Marc Bloch szerint „a történelem, még ha minden egyébire alkalmatlan volna is, éruként hozhatná fel maga mellett azt, hogy szórakoztató”. (1) Az ezredforduló felé közeledve azonban nem mindegy, hogy a történelem mint iskolai tantárgy szórakoztatva gondolkodtat vagy gondolkodva szórakoztat. Jogosan vetődik fel az a kérdés, mire alkalmas a történelem napjainkban? A válasz első megközelítésben kézenfekvő: a múlt minél teljesebb megismerésére. Az óráinkon használt ősi mondás értelmében („historia est magistra vitae”) a történelem lezáratlannak tekinthető, így a jelenkor problémáira való válaszadás, a tanuló mindennapi tapasztalataira való reagálás, a jövő trendjeinek bemutatása is fontos feladata tantárgyunknak. E. H. Carr szerint „amikor azt a kérdést tesszük fel magunknak: Mi a történelem?, válaszunk akarva-akaratlanul saját, időben elfoglalt helyzetünket tükrözi vissza, és részben arra a még átfogóbb kérdésre felel, hogyan tekintünk a társadalomra, melyben élünk”. (2)

Megjelenik-e ez a fajta komplexitás tanterveinkben, tankönyveinkben és tanítási módszereinkben? Tanulóink egy-egy adott korszakról nyújtott ismeretei már-már azt sejtetik, hogy a fent említett többrétűség minden eleme tökéletesen illeszkedik egymáshoz. Ám mielőtt valamilyen idealisztikus kép alakulna ki bennünk, mely szerint a tudományhoz és a

tanulóhoz egyaránt hozzáigazítottuk a történelemtanítás különböző színtereit, ezek az olajozottnak hitt fogaskereknek abban a pillanatban furcsa hangot adnak, mihelyt nagyobb történelmi korszakok elemzése kerül sorra (pl. városfejlődés a középkorban), vagy diákjainknak alkalmazható, a gyakorlatban is használható képességekről kell számot adniuk (pl. viszonyítás, ítélet-

alkotás, önálló elemzés). Ennek megfelelően a tények, események, évszámok és fogalmak elemzése mellett érdemes vizsgálódásunkat a tanulók gondolkodási folyamataira is kiterjeszteni. A tanulás folyamata így a tanított tartalom különböző szintű feldolgozásának és a képességek fejlesztésének egységében nyilvánul meg.

J. Dewey úgy véli, a történelem a társadalom tudománya, nem kizárólagosan az új kutatási eredmények felhalmozódása, hanem erőteljes, működő rendszer. (3) Így a történelem tanulmányozása nem pusztán az információk összegyűjtését jelenti, hanem azok használatát is. Modernsége akkor válik nyilvánvalóvá, ha „az összefüggéstelen, mintegy korlátlan egyszerű felsorolás helyett a dolgok racionális osztályozását és fokozatos megértését ígéri nekünk”. (4) Ez a folyamat elválaszthatatlan attól a kérdéskörtől, hogy különböző értelmi korokban a tanulók hogyan gondolkodnak a társadalmi és történelmi problémákról, milyen kognitív folyamatokat tartalmaz a történelmi megismerés, milyen gondolkodási képességek fejlődnek a tanulóban a tantárgy tanulása során. A tudásról mint az ismeretek és képességek egyensúlyáról a kognitív pszichológusok és más tudományok képviselői már sokat írtak. A történelmi tudás természete és tartalma azonban gyaníthatóan összetettebb probléma a különböző gondolkodási folyamatok sorában. Ezt a fajta komplexitást erősíti az a tény, hogy napjainkban a történelem mint a múlt tudománya különböző diszciplínákból tevődik össze (pl. szociológia, más társadalomtudományok). A történelmi szövegértés, forrásfeldolgozás és fogalommagyarázat nehézségeit ez a tény még nem indokolná szükségyszerűen. R. G. Collingwood igen helyesen világított rá, hogy a történelem nem egyszerűen időrendben felsorolt események halmaza, hanem egy logikai következtetések sorába beágyazott kognitív tevékenység. (5) Komplex történelmi magyarázatokat csak több faktor kölcsönhatásának elemzésével tehetünk. Kétségtelen, hogy a történelmi gondolkodás speciális sajátságokkal rendelkezik: az ok-okozati tényezők, a problémamegoldó és logikai gondolkodást

vizsgáló empirikus kutatási eredmények bebizonyították, hogy a különböző korú és felkészültségű csoportok eltérő típusú történelmi értelmezést adnak. Így a komplex folyamatok vizsgálata elválaszthatatlan a személyes tényezőktől és az ideológiai-filozófiai attitűdöktől egyaránt.

E többretegű gondolkodási folyamatról, az erre ható tényezők fontossági sorrendjéről századunkban különböző elképzelések születtek. Leegyszerűsítve ezen viták lényegét, a történelmi gondolkodás vizsgálatakor érdemes két fő folyamatot megkülönböztetni. A strukturális megközelítés esetében a személyes tényezők nem játszanak fontos szerepet, a politikai, gazdasági, társadalmi és kulturális faktorok a meghatározóak. (Lásd a feudalizmus kialakulásáról szóló tankönyvi fejezeteket!) A paradigmatis megközelítés esetében a történelem egy elbeszélő vállalkozásnak tűnik (pl. a várháborúk története), amely a tanulói gondolkodás különböző szintjeit feltételezi. Egyértelmű, hogy a teljes történelmi folyamat megértéséhez mind a strukturális, mind a narratív megközelítés szükséges, így tanítási szempontból a két megközelítés egymásra épül. (6)

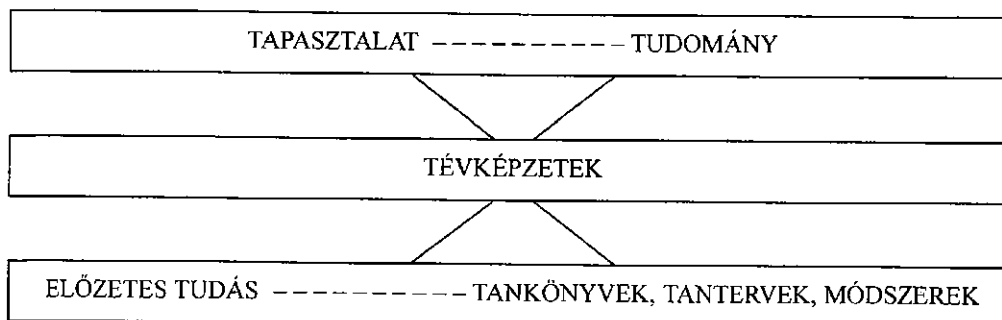
A tanulók naiv elméleteinek, tévképzetek kialakulására először a természettudományok oktatói figyeltek fel. (7) Hasonló jelenséggel a társadalomtudományok, a történelem oktatói is találkozhatnak. A tanulók történelmi gondolkodásának vizsgálatát azonban nem zárhatjuk le ezzel a megállapítással. Hiszen a kritikai gondolkodásmód fejlesztése és az ok-okozati viszonyok jobb megértésének szándéka ennél többet kíván meg. A történelmi gondolkodás és a fogalmi változások közti összefüggések elemzése éppen ezért elválaszthatatlan a történelmi tévképzetek vizsgálatától. M. Carretero és M. Limón szerint maga a tévképzet a gondolkodási folyamat része, amely elsősorban a már meglévő tapasztalatokra és nézetekre épülve alkotóeleme egy olyan ún. korábbi vagy megelőző tudásnak (prior knowledge), amely egyszerre törekeny és ellenálló a további fogalmi változások irányában. (8) Eger szerint a tévképzetek problémaköre jelzésszerűen összekapcsol-

lódik az oktatási rendszer kudarcaival, balsikereivel, esetleges tévedéseivel. (9)

Mások a tévképzetek fogalmakörét egy alternatív koncepcióba helyezték, melynek kulcseleme a tanulási folyamat modellezése volt. Ennek során előtérbe került a valós élet tapasztalatainak (lifeworld) és a tudomány legújabb eredményeinek (science world) kapcsolatrendszere. Amennyiben elfogadjuk ezt a magyarázatot, akkor a tévképzeteknek a történelmi gondolkodásban is szerepük van. A fent említett komplex folyamatok, a történelmi fogalmak különböző koroktól függő jelentésváltozásai és az azonos események egymásnak ellentmondó értelmezései egyaránt elősegítik a tévképzetek kialakulását. Az ún. előzetes tudás feltérképezése a diagnosztikus módszerekkel válik lehetővé. (1. ábra)

értelmezés és magyarázat. (11) A tudomány ezért egyszerre életközeli és specifikus, így e három elem hidat képezhet a tanulói tapasztalat és a tanítási eszközök és módszerek között. Ám a történelemtanításban meglévő leegyszerűsítések, moralizálások, sztereotípiák és identitásproblémák megerősítik azt a tényt, hogy a tanulói gondolkodásban léteznek történelmi tévképzetek, amelyek első megközelítésben szubjektívek, hiszen főként érzelmi alapon keletkeznek. Minden bizonnyal az ismeretek megszerzésének folyamatában is szerepet játszanak, így szorosan illeszkednek a történettudomány hagyományaihoz, ún. „mélystruktúrájához” is.

Mik az okai a történelmi tévképzetek kialakulásának? Az a kézenfekvő válasz, mely szerint a tévképzetek az ismeretek felületességéből jönnek létre, leegyszerű-



1. ábra

A tévképzetek kialakulására ható tényezők szerkezete

Bevilacqua és Giannetto idézett munkája szerint a tévképzetek kialakulásának oka a valós élet és a tudományos világ közötti lényeges eltérésben keresendő. (10) Hiszen a tudomány interpretációja, nyelvezete magában foglalja a tanulói tapasztalatok beépítését is a tanulási folyamatba. Képesek vagyunk-e a fent említett két terület közti különbségek feltárására, a szóban forgó területek egymáshoz való közelítésére? A kérdés megválaszolásához a további vizsgálódás céljából a tévképzetek jelenlétének, a tanulói gondolkodásban betöltött szerepének, a lehetséges kutatási módszerek meghatározásának feladata elkerülhetetlen. Eger úgy véli, hogy a tudományos világnak három nélkülözhetetlen építőköve van: a kutatás és a felfedezés, a bizonyítás és igazolás és az

sítve kezeli e kérdést. Érdemesebb ehelyett a tévképzetek kialakulásának forrásait számbavenni az alábbiak szerint:

a) Egyszerű tapasztalatok naiv általánosításai

A Carretero és Limón által feltételezett „korábbi vagy megelőző” tudás rámutat arra a tényre, hogy a tanuló az egyéni tapasztalatait általánosítja. (12) Ez rendszert érzelmi alapon történik, ezért befolyásolja a fogalmi gondolkodást, így a tévképzetek kialakulását eredményezi. Ezt a folyamatot már magyar kutatók is vizsgálták. (13) A történettudomány általánosan elfogadott fogalomrendszer és a tanulói fogalomhasználat közötti „hídverés” ebben az esetben még várat magára. Fontos kiindulópont lehet, hogy a két rendszer nem áll

ellentétben egymással, hanem a tanulói tapasztalat és tevékenység köré szervezhető.

Ugyanakkor a narratív megközelítés egyenesen feltételezi a tapasztalati tévképzet meglétét, hiszen a különböző történelmi eseményekben meghatározott szerepet játszott kivételes személyek befolyásolják a tanulók konkrét gondolkodási folyamatát is. Az egyre bővülő ismeretek révén a tapasztalati tévképzet átalakul, fejlődik. A történelmi tények szabályszerű rendszerbe, fogalmi hálókba rendeződnek, amennyiben a tanuló tudatosan összekapcsolja az új ismereteket a már meglévő tapasztalataival. (14) Az így kialakult fogalmi hálók azonban újabb problémát vetnek fel.

b) Tévedéseket tartalmazó vagy hiányos, egyoldalú ismeretek

A már meglévő fogalmi hálók kapcsolódása az újonnan megszerzett ismeretekhez több veszéllyel is jár. Az ismereteken alapuló tévképzetek kialakulásának a háttérben elsősorban az egyoldalú tanítási módszer található: „Először gyűjtsd össze a tényeket, mondták a pozitivisták, s azután vond le belőlük a következtetéseidet”. (15) Így a kognitív jelentéssel bíró tudás kialakulását rossz tanítási-tanulási beidegződések nehezítik, hiszen a befogadás folyamata passzív. A felületesség, a történelmi tények pontatlan közvetítése, „a tudatlanság öntudata” mind-mind táptalaja, erősítő eleme az ilyen fajtájú tévképzeteknek. A tananyag-elrendezés mikéntje, logikája, valamint a tanított tartalom alakítja, módosítja ezt a folyamatot. A kérdés az, hogy milyen irányban.

A differenciálás és a módszerbeli sokszínűség sokat javíthat a helyzeten. Enyhítheti az ismereteken alapuló tévképzetek erősödését az a tény is, hogy a történelmi tévképzetek egy erőteljes, ún. heurisztikus eszközként bátoríthatják a tanulókat arra, hogy a problémamegoldás folyamatában saját maguk is felfedezzék fogalmi gyengeségüket.

c) Pontatlan, bizonytalan kommunikáció

Az információ szerepének, jelentőségének forradalmi megnövekedésével a média, a zene, a színház és a képzőművészet

területén egyaránt kialakulhatnak ún. kommunikációs tévképzetek. Ezek természetüknél fogva szorosan kapcsolódnak az iskolában tanított tantárgyak ismeretanyagához és a tantervi általános fejlesztési követelményekhez egyaránt, s ezek alól a történelemtanítás sem vonhatja ki magát. Ráadásul tantárgyunk egyik fontos jellemzője a társadalmi volta, így benne a felelős állampolgári képzést biztosító jelleg ötvöződik a tanulók egymástól eltérő kommunikációs szintjével. A strukturális megközelítés elmélete a komplex tényezők (társadalom, politika, gazdaság, kultúra) szerepét hangsúlyozta a történelmi megismerés folyamatában. Ennek megfelelően a túl kevés vagy a túl sok információ egyaránt okozhatja az ilyenfajta tévképzetek kialakulását, hiszen az egyensúlyhiány miatt az információ szűrése nem valósulhat meg, ami a tanuló részéről káros egyszerűsítésekhez, egyszóval a tévképzetek kialakulásához vezethet. Ennek oka egyrészt a személyes történelmi tapasztalatukhoz nem kapcsolódó ismeretanyag disszonanciája, amely akadályozza a gondolkodási és megértési folyamatot.

Másrészről a kommunikációs hiányok nem világítják meg a teljes történelmi megismerési folyamatot sem. (16) Az információk felvételének, megőrzésének és felidézésének komplex rendszerében fontos rendezőelv „az elsajátítandó információ, valamint a tanuló egyén tudásának strukturális sajátosságai és e két struktúra egymáshoz való viszonya”. Ennek megfelelően a szöveges információk összefüggésszerű, strukturált elsajátítása: a szövegmegértés (text comprehension), a szövegfeldolgozás (text processing) és a diskurzusfeldolgozás (discourse processing) alapvető a megértés elhúzódó folyamatában. Az elsajátítandó ismeretek megfogalmazása, a kommunikációs stratégiák strukturálása, a meglévő tudás rendszerének figyelembevétele megakadályozhatja a pontatlan, bizonytalan kommunikáción alapuló tévképzetek kialakulását. Az összefüggés és esetlegesség kérdésköre erősen kontextusfüggő. (17) Ez elvezet bennün-

ket a tévképzetek kialakulásának újabb forrásához.

d) Nyelvi differenciáltság

Az egymástól eltérő kommunikációs szinteken megjelenő tanulói világképek illeszkedése a tantárgy belső struktúrájához és a külső társadalomhoz olyan feltétel,

amely egyszerre szolgálja a teljes személyiség fejlődését és a problémamegoldó gondolkodási képesség kialakulását. A tanulási folyamat tárgyi-cselekvéses, szemléletes-képi és elvont-verbális szakaszai differenciálják a tudás megszerzésének lehetőségét. Ennek csak egyik színtere az iskola által biztosított nyelvi környezet. A rejtett tanterv vizsgálata során Ferran egyik serdülőkorú interjúalanya nyilatkozta a következőket: „Az utca szinte észrevétlenül, automatikusan olyan dolgokra tanítja meg az embert, amiről az órákon egyáltalán nem esik szó.” (18) Ebből kiindulva van valamiféle nyelvi differenciáltság egyrészt a tanuló, a tanár és a tananyag, másrészt a tanuló iskolai és iskolán kívüli kommunikációja között. Ez

visszavezethető a már említett tapasztalati hiányokra is, ám a kép ennél összetettebb. Bár a gyakorlatban a megismerési folyamatok a tapasztalati és ismereti elemek logikai egyensúlyát feltételezik, a valóságban ezek a struktúrák mint részegységek olvadnak össze egy szöveggörnyezetileg többretegű, töredékes információhalmazban. (19)

e) Felületesség, felszínesség

A nem kellő alapossággal végiggondolt történelmi folyamatok, a történelmi gondolkodás és a fogalmi összefüggések mellőzése az ismeretek felületes voltához, a tévképzetek kialakulásához vezethet. Egan a történelmi gondolkodás fejlődésének négy

rétegét határozta meg. Ezek: a mitikusság, a romantika, a teoretikusság és a részletezettség. A mitikus rétegben a történelmi folyamatok megértésének múltbeli dimenziói keverednek a jelen tapasztalataival, valamint a biztonság és az identitás érzésével. A romantikus réteg tartalmazza mindazokat a színes elbeszéléseket, amelyek gazdag tárházát nyújtják az izgalmas eseményeknek, a természetfölötti képességekkel rendelkező történelmi hősöknek és a részletekben gazdag történeteknek, erősítve ezzel a fent említett szemléletes-képi tanulási folyamatot. A teoretikus rétegben hangsúlyt kap a jogtörténetiség, a megfelelő és helyes minták követése. A negyedik réteg a történelmi folyamatok gazdag és mély részletezését

A már meglévő fogalmi hálók kapcsolódása az újonnan megszerzett ismeretekhez több veszéllyel is jár.

Az ismereteken alapuló tévképzetek kialakulásának a háttérében elsősorban az egyoldalú tanítási módszer található: „Először gyűjtsd össze a tényeket, mondták a pozitivisták, s azután vond le belőlük a következtetéseidet”. (15) Így a kognitív jelentéssel bíró tudás kialakulását rossz tanítási-tanulási beidegződések nehezítik, hiszen a befogadás folyamata passzív. A felületesség, a történelmi tények pontatlan közvetítése, „a tudatlanság öntudata” mind-mind táptalaja, erősítő eleme az ilyen fajtájú tévképzeteknek. A tananyag-elrendezés mikéntje, logikája, valamint a tanított tartalom alakítja, módosítja ezt a folyamatot. A kérdés az, hogy milyen irányban.

nyújtja. (20) Bármelyik réteg hiánya, elnagyolása a felületességi, felszínességi tévképzet kialakulását eredményezheti.

f) Rossz beidegződés: a történelmi determináció

A szorosabb értelemben vett történelmi tévképzetek, melyek a hagyomány és a köztudat révén nehezen alakíthatók (pl. a

rabszolgák helyzete Egyiptomban, a nándorfehérvári déli harangszó stb.) speciális tanítási figyelmet érdemelnek. Ezek ugyanis egyszerre mutatnak rá a tudomány folyamatosan változó és fejlődő jellegére, valamint a tanítási-tanulási módszerek megújításának szükségességére. Feltérképezésük rögzült voltak miatt igen nehéz. Hiszen a történelmi gondolkodás folyamata a történelemszemlélet vizsgálatát, elemzését is magában foglalja. Ennek néhány meghatározó eleme: a történelmi determináció, az egyének és csoportok szabadsága, felelőssége és szerepe a történelmi folyamatokban. „Szembe kell fordulnunk azzal a 19. századi örökséggel, miszerint a történetírás a lehető legnagyobb számú cáfolhatatlan és objektív tény felhalmozásából áll” – írja *E. H. Carr*. (21) A történelem valójában nem más, mint értelmezés, a dilemmák feltárása és vizsgálata a tanulók gondolkodási és érvelési képességének fejlesztésén keresztül. Hiszen a komplexitás (politikai, gazdasági, kulturális) elemzése nem más, mint a determinisztikus, múlthoz kapcsolódó elemek vizsgálata a jelen egyéni és társadalmi kapcsolatrendszerében.

Külön figyelmet igényel a tévképzetek kutatásának szempontjából azok kialakulásának időpontja is. A tanulási folyamat és a történelmi gondolkodás szakaszainak megvilágítása csak így válhat kellően megalapozottá. Az adatok birtokában egyenes út vezet a tévképzetek felderítéséhez és elemzéséhez, hiszen kellő szellemi és szakmai munícióval rendelkezünk. Fontos a különböző források teljes feltérképezése egy életkor-tapasztalat-tananyag-követelmény szerkezet szerint. A tévképzetek tartós volta ugyanis összefügg azzal az életkorral, amelyben a tanuló „megszerezte” ezeket. Minél korábban történt ez a folyamat, annál mélyebben rögzült, és egyre nehezebben átalakítható tévképzetekkel van dolgunk. Ráadásul a tanuló tapasztalatai szalonképessé tehetik és szilárd meggyőződéssé formálhatják ezeket. A történelmi gondolkodásra és a fogalmi összefüggésekre épülő történelemtanítás sokat segíthet ezen a helyzeten. A történelmi tévkép-

zetek kialakulásának időpontja nem választható el sem a tanuló személyiségének fejlődésétől, sem érzelmeitől és tapasztalataitól. A történelmi tévképzetek kialakulásának fent említett forrásai világosan jelzik azt a tényt, hogy a tévképzetek erőteljesen hatnak a személyiségre, gyakran téves aszociációkon keresztül előítéletekhez, a kizáró vagy befogadó nemzettudat kialakulásához vezethetnek. Mivel ennek a folyamatnak szociálpszichológiai, politikai és társadalomtudományi vetületei is vannak, a tévképzetkutatás erőforrásait a történelemtanítás tudatos fejlesztésére kell összpontosítani. A tévképzetek kialakulásának vizsgálatához feltétlenül szükséges a megállapított forrásokon alapuló típusalkotás az alábbiak szerint:

1. tapasztalati (filozófiai-világnézeti);
2. ismereti (a tudomány korábbi álláspontjai);
3. kommunikációs;
4. nyelvi differenciáltságra épülő (felületességi);
5. rossz beidegződésen alapuló;
6. kronológiai-topográfiai.

A társadalomtudományi tévképzetkutatás módszerei egyszerre mutatnak hasonlóságot a természettudomány területén végzett kutatásokkal és ugyanakkor el is térnek tőlük. *J. Brophy* és *B. A. VanSledright* vizsgálatai a tanulók szemléletes-képi gondolkodásának feltérképezését célozták meg. Kutatásuk módszerül a szóbeli interjút választották, amelynek keretén belül tíz különböző képességű ötödik osztályos tanulónak tettek fel huszonhárom kérdést a történelemről és jelentősebb eseményeiről. Bizonyítást nyert, hogy a tanulók bár érdeklődnek a múlt eseményei iránt, de tudásuk széttöredezett, a fogalmi rendszerük hálójában gyakran lyukas, ami szükségszerűen párosul a tévképzetek kialakulásával. (22)

M. Carretero és *M. Limón* 1994-ben hasonló módszerekkel igyekeztek a történelmi megismerés ok-okozati viszonyait behelyezni a tévképzetek és az egyes gondolkodási rétegek összefüggésrendszerébe. A kapott adatok és a különböző oksági faktork segítségével sikerült strukturálniuk ezt

a folyamatot. A spontán, személyes, narratív tényezők és a bonyolultabb, absztrakt, politikai-gazdasági-társadalmi összetevők megerősítették azokat a nézeteket, melyek a tanulók történelmi ismereteinek életkorfüggő komplexitását hangoztatták. (23)

M. Carretero M. Limónnal készített tanulmánya írásakor új vizsgálódási módszer alapján dolgozott. A szerzőpár egymásnak ellentmondó adatokat tartalmazó források és feleletválasztós tesztek segítségével a problémamegoldás folyamatát és a már meglévő tapasztalati tényezők erősségének hatását próbálta meg elemezni. Megállapították, hogy melyek a problémák a már meglévő tévképzetek mozdíthatóságával, kijelölve ezzel az egyes hipotézisek és ismeretek fenntartásának mozdulatlanságát is. (24)

J. H. Wandersee a tévképzetkutatás új útját világította meg, mikor a már létező tanulói kognitív struktúrák és az elérendő ismeretek és követelmények összefüggéseit mutatta be. Vizsgálódását a feleletválasztós tesztek mellett a tanulói indoklásokra és kiegészítésekre alapozta, amelyek lehetővé tették a már meglévő tapasztalatok figyelembevételét is. A tudománytörténeti kontextus a fogalmi struktúrák bemutatását és elemzését is elősegítette. (25) A fent említett kutatási módszerek bebizonyították, hogy a történelmi gondolkodás többretegű folyamata feltérképezhető, a tévképzetek kialakulása elemezhető.

Összefoglalva megállapítható, hogy vannak olyan hívószavak, amelyek téves képzeteket idéznek elő. A tévképzetek kialakulását a kommunikáló emberek világról alkotott nézetei is befolyásolják. A tévképzetek törvényszerű jelenségei a tudásnak, a történelmi gondolkodásnak. Nem elítélhető, de vizsgálható kategória. Az ismeretek és képességek megszerzése közben alakulnak ki, számos hasznos vonással gazdagítva e folyamatot. Megkezdődhet a hazai kutatás és elemzés, segítve a történelmi megismerés és megértés feltérképezését, a tantárgyi és tanulói fogalomrendszer strukturalását és az előzetes tudás erősségének mérését, hozzájárulva ezzel a

történelemtanítás módszertani megújulásának folyamatához.

Vass Vilmos

Jegyzet

- (1) BLOCH, MARC: *A történész mestersége*. Bp. 1996.
- (2) CARR, E. H.: *Mi a történelem?* Bp. 1995.
- (3) DEWEY, J.: *The aim of history in elementary education*. = Uő.: *The school and society*, Chicago 1915.
- (4) BLOCH, MARC: *A történész mestersége*, i. m.
- (5) COLLINGWOOD, R. G.: *The idea of history*. London 1946.
- (6) CARRETERO, M.-VOSS, J. F.: *Cognitive and Instructional Processes*. = *History and the Social Sciences Hillsdale LEA*, 1994.
- (7) KOROM ERZSÉBET: Naiv elméletek és tévképzetek a természettudományos fogalmak tanulásakor. Magyar Pedagógia, 1997. 1. sz., 19–40. old.; KOROM ERZSÉBET-CSAPÓ BENŐ: *A természettudományos fogalmak megértésének problémái*. Iskolakultúra, 1997. 2. sz., 12–20. old.
- (8) CARRETERO, M.-LIMÓN, M.: *Historical Reasoning and Conceptual Change Hillsdale LEA*, é. n.
- (9) BEVILACQUA, F.-GIANETTO, E.: *Hermeneutics and Science Education: The Role of History of Science*. Science Education, 115–126. old.
- (10) BEVILACQUE, F.-GIANETTO, E.: *Hermeneutics and Science Education...*, i. m.
- (11) = Uo.
- (12) CARRETERO, M.-LIMÓN, M.: *Historical Reasoning...*, i. m.
- (13) SZEBENYI PÉTER: *A tanulók történelmi fogalmainak fejlődése*. Bp. 1976.
- (14) WANDERSEE, J. H.: *Can the History of Science Help Science Educators Anticipate Student's Misconceptions?* Journal of Research in Science Teaching, 1985. 7. sz., 581–597. old.
- (15) CARR, E. H.: *Mi a történelem?*, i. m.
- (16) VANSLEDRIGHT, B. A.-BROPHY, J.: *Storytelling, Imagination, and Fanciful Elaboration*. = *Children's Historical Reconstructions*. Elementary Subjects Center, 38. sz.
- (17) CSAPÓ BENŐ: *Kognitív pedagógia*. Bp. 1992, 85–95. old.
- (18) SZABÓ LÁSZLÓ TAMÁS: *A „rejtett tanterv”*. Bp. 1988.
- (19) CSAPÓ BENŐ: *Kognitív pedagógia*, i. m.
- (20) VANSLEDRIGHT, B. A.-BROPHY, J.: *Storytelling, Imagination...*, i. m.
- (21) CARR, E. H.: *Mi a történelem?*, i. m.
- (22) BROPHY, J.-VANSLEDRIGHT, B.-BRADIN, N.: *What Do Entering Fifth Graders Know About American History?* Elementary Subjects Center Series, 1991. 37. sz.
- (23) CARRETERO, M.-VOSS, J. F.: *Cognitive...*, i. m.
- (24) CARRETERO, M.-LIMÓN, M.: *Historical Reasoning...*, i. m.
- (25) WANDERSEE, J. H.: *Can the History...*, i. m.

SZÖM-től MÓKig

A Szegedi Őstörténeti Munkacsoporttól a Magyar Őstörténeti Kutatócsoportig

Tagadhatatlan tény, hogy Róna-Tas András szegedi megjelenése alaposan felkavarta a magyar őstörténet állóvizét. Előadásait sokan (köztük magam is) látogatták. Most, átnézve jegyzeteimet, cáfolnom kell a Mestert, aki azt írja: „1974-ben kezdtem meg a korai magyar történelem és különböző vonatkozásainak tanítását” a JATE-n, ugyanis én már 1973. február 9-től bejártam őstörténeti óráira és máig is őrzöm azt a tematikát, amit akkor adott.

Nem is lehetett másképpen, hiszen 1973. május 4-én már a SZÖM alakuló ülése zajlott, azé a végül mintegy hatvan szakembert megmozgató vállalkozásé, amelynek résztvevői teljes erőbevetéssel munkálkodva megalkották egy leendő magyar őstörténeti kézikönyv első változatát, Róna-Tas szavaival élve: „egy egyetemi oktatás céljait is szolgáló segédkönyvet, a végső munka első fogalmazványát”, amely végül is 1976–1982 között öt kötetben, közel 1600 sűrűn nyomtatott oldalon látott napvilágot. Időközben (1979) megjelent a szerző módszertani elveit is tartalmazó jegyzete, amivel teljes lett ez a sorozat. A SZÖM egyes kötetei több kiadást is megértek, szó volt idegen nyelvű kiadásukról is, de végül elült minden, a munkaközösség lassan kimúlt, a távlati tervek egy részét mások valószínűsítették meg, más részei feledésbe merültek. A SZÖM maga is eléggé visszhangtalan maradt, nem tudni, azért-e, mert „vidéki vállalkozás” volt, vagy mert – ahogy egy sznob cimborám fogalmazott – „tudományos munkába ciki egy jegyzetre hivatkozni, valahogy nagyon snassz”. Ezért is különös öröm számunkra, hogy a nehezen induló millicentenáriumi vajúdsai közepette végül mégis megszületett ez a „történészeknek, tanároknak, a magyarság kialakulása iránt érdeklődőknek” szánt kézikönyv.

Címe, alcím nélkül kissé félrevezető, ugyanis a szerző, régi elképzeléséhez híven, a számításba vehető időszakon belül áttekinti csaknem az egész Eurázsia történetét.

Jól látja, hogy a szóban forgó kérdés-körben is „a viták nagy része azért hömpölyög reménytelenül, mert a fogalmak és fogalmakat jelölő szavak használatáról nincs közmegegyezés”. Ezért kötetének első részét alapos módszertani bevezetéssel indítja, definiálja a legfontosabb alapfogalmakat (nép, etnikum, nemzet stb.), majd – mivel minden történelem időben és térben zajlik – számos segédtudomány eredményeire támaszkodva tisztázza az időrendet, benne a térség jellemzőinek változásait is.

A következőkben sorra veszi mindazon forrásokat, amelyek támpontokat nyújthatnak korai történetünk rekonstrukciójához: az írásos, a nyelvi, a régészeti, a néprajzi és antropológiai kutatások eredményeit és fogytékosságait nagyon szigorú és következetes forráskritikával tekinti át. Az embernek már-már az az érzése, hogy Wittgenstein nyelvfilozófiájának egyik alapgondolata („Amiről nem lehet beszélni, arról hallgatni kell!”) köszön vissza, nem alaptalanul e lapokról.

A nyelvrokonság elvi kérdéseinek tisztázása után a szerző az urali nyelvek kapcsolatával foglalkozik. Léven nyelvész maga is, jól tudja, hogy a nyelvtudomány szinte napra lebontva sorolja elő nyelvünk történetét egészen az ugor korszak végéig, de elválásunkat (i. e. 5. század) követően – mivel a magyar nyelv belső fejlődése gyakorlatilag feltáratlan – török kapcsolataink jelentkezéséig, majd ezer évig nem képes semmit bevilágítani. Ezt a hiátust áthidalandó iktatja be Róna-Tas a következő – újdonságait tekintve véle-

ményem szerint legmaradandóbb eredményeket felvonultató – fejezetet *Szomszédok* címmel, amelyben az időt gondosan méricskélve taglalja az indoeurópai hatást, a korai népvándorlásokat, a hunkérdést, a régi török népek (az oguroktól a besenyőig), valamint a szláv népek történetét. Valójában csak itt érti meg az olvasó, mire is volt jó az előzőekben előadott, a magyarokat esetleg nem is említő vagy tárgyi mivoltukban hozzájuk nem nagyon köthető forrásoknak a számbavétele, ami részben segíti a korai magyarság történetének rekonstrukcióját, részben pedig „egy általános gazdasági, technikai és kulturális szintet” jelent, „amely tágabb keretként a magyarokra is érvényes lehet”. Az embernek óhatatlanul is *Rembrandt Éjjeli őrjárata* jut az eszébe: ezen a képen ott van a magyarság is, talán nem az első sorban, talán kissé árnyékban, elmosódva, de ott van. Itt igazolódik „a nyelv kitüntetett szerepe az etnikum vizsgálatában”,

nélkül, hogy ezt őstörténetünkben a nyelvtudomány túlzott gyámkodásának, netán – mindent a maga, néhány tucat szóra (névre) alapozott, öntörvényű szabályai Prokrusztész-ágyába kényszerítő – diktatúrájának éreznénk. Ez a szerző szándéka is, aki maga állapítja meg, hogy a nyelvészet (olykor a régészet is) a történeti rekonstrukcióban nemegyszer túllépte illetékességi területét, és attól, ha valami nyelvészeti érvekkel (vagy ad absurdum: érvekkel) nem igazolható, még lehet való s (az érv a bizonyítás és nem a lét kritériuma).

Róna-Tas András itt már számos olyan írásos forrást is felhasznál elképzelései igazolására, amelyek a szigorúan vett magyar történetben sem kerülhetők meg. Roppant érdekesek például a zsu-

szuanok és a var törzs kapcsolatáról, a var-hjon népvándorlásról szóló megállapításai, a hszingnu–hun azonosság bizonyítása vagy *Kuvrat* bolgár birodalmának az Etil (nála: Dnyeper) és az Al-Duna közé helyezése, a magyarság egy részének a volgai bolgárokkal való északra vándorlásáról szóló feltételezése vagy a magyarság fejlődéséről a „pax Casarica” körülményei között töltött idővel kapcsolatban elmondottak.

A mű második része már a *Honfoglalás* címet viseli, és kimondottan a magyarság történetéről szól. A szerző itt hosszasan elemzi, hogy a különböző for-

rások milyen néven említik a magyarságot. Azt hiszem, ez a rész Róna-Tas András 1991-ben elhangzott akadémiai székfoglalójának – megjelent 1995-ben – alaposan kibővített s megfelelő apparátussal ellátott változata. A szerző elgondolkodtató felvetései: a *türk* elnevezés a kazár kapcsolatok révén ragadt a magyarságra;

az *onogur* (Ungar, Hungarus) nevet pedig a szlávok alkalmazták először ránk; a *szavarti aszfali* mesterségesen kreált név; a *bacsgird* (baskir) név a volgai bolgárok ajkán szabályosan alakult ki a mancsa-er önelnevezésünkből; a *madzsgar* alak csak az arab nyelvű írásos rögzítés eredménye; a magyar név pedig valószínűleg két népelem, a *monya* és a jól forrásadatolható *er* szimbiózisát tükrözi, továbbá, hogy a magyarság idegen elnevezése egyértelműen csak a 9. századtól adatolható.

Az *Őshazák és népvándorlás* című fejezetében a szerző érzékelteti, hogy a néppé válás hosszú történeti folyamat, amely több „őshazában” zajlott, s erről azt mondja: „mindössze jelezni tudjuk, hogy melyek azok a helyszínek, amelyek

*A magyar törzsszövetséghez
800 körül csatlakoztak
a kazárok ellen lázadó
kabarok; eleink ekkor (hang-
súlyozottan nem szakrális
jellegű) kettős fejedelemség
alatt éltek, s belharcok
eredményeképpen Ámosnak
889 körül sikerült a Levedi-
dinasztiát leváltania, s
a főhatalomba a saját fiát,
Árpádot ültetnie.*

biztosan összekapcsolhatók korai történetünkkel.” Az előmagyarok vándorlását Róna-Tas András az Ural-vidékéig követi nyomon, majd a sztyeppvidék közelében lévő erdős sávtól a Kárpát-medencéig figyelni útjukat. Szerinte a magyarság a Kubán folyó vidékére akkor vonult, amikor avar hatásra Kuvrat bolgárjai a Dnyeper mellé költöztek. Amikor pedig a magyarokkal szövetkezett kazárok 670 körül katonai csapást mértek ezekre a bolgárookra, és azok elmenekültek innen, helyükbe a magyarok telepedtek újólá. Itt, Etelközben hosszú ideig éltek eleink kazár függőségben. (Összezsengni látszik ez *Harmatta J.* azon felvetésével, hogy a *Theophanész*nál ugyanide lokalizálható „hepta geneai” nevű nép azonosítható lenne a hetumogerrel.) Levédiát a szerző egyébként *Konsztantinosz* elméleti leleményének tartja, amely soha nem létezett, ugyanakkor az említett terület régészeti emlékeit későbbi gyepűör hagyatéknak, honfoglalás utáninak véli. A Kárpát-medencét a honfoglalás előestéjén szlávok és elszlávosodott avarok lakták frank, bolgár, vagy morva fennhatóság alatt, egy részük szabadon „az avar pusztákon”. (Róna-Tas például a nagyszentmiklósi kincset is – történetét úgyenesen több fázisra bontva – egy a Dunántúlról menekülő avar előkelőség kincsének tekinti.)

A magyar törzsszövetséghez 800 körül csatlakoztak a kazárok ellen lázadó kábarok; eleink ekkor (hangsúlyozottan nem szakrális jellegű) kettős fejedelemség alatt éltek, s belharcok eredményeképpen *Álmosnak* 889 körül sikerült a Levedi-dinasztiát leváltania, s a főhatalomba a saját fiát, *Árpádot* ültetnie.

Róna-Tas András a honfoglalás eseménysorához nem köti szervesen a bizánciakkal szövetségben végrehajtott katonai akciókat, hanem a honfoglalást három szakaszra bontja: az első 895–898 közé datálható, amikor a magyarok az erdélyi bolgár birtokok ellen indítanak katonai akciót, s ekkor támadnak rá szállásterületekre a besenyők, akik a menekülőket a bosszúszomjas bolgárok harapófo-

gójába terelik, így azok csak egy irányba, a Kárpát-medence felé – ahol egyébként seregük is van – térhetnek ki; a második szakaszban (899–900) *Arnulf* császár szövetségében harcolnak a morvák és *Berengár* ellen, majd a császár halálát követően elfoglalják Pannóniát; végül a harmadikban (900–902) leigázzák a morvákat és megerősítik hatalmukat az egész Kárpát-medencében.

Tulajdonképpen ez után következik az egész kötetnek is címet adó fejezet, *A honfoglaló magyarság*. A szerző úgy véli, hogy a honfoglaló magyar törzsszövetség magát *dzsetimadzser*nek nevezte (ez *Anonymus*nál azonos lenne a Dentumoger területnévvel), politikai szervezetében a kettős hatalom dominált, a fejedelem, gyila és karha mellett a törzsfők is ott voltak a döntéshozataloknál, a kábarok három törzsének főnöke a karha alárendeltségében vezette népét, az udvar élén pedig a „nándor zsupán” (magyar megfelelőjét a „Termecsi” névben lelhetni fel) állt. A törzsszövetség és az alárendelték lélekszáma együtt kb. félmilliónyi lehetett, a társadalom erősen differenciált volt, s a 10. század közepére a törzsek felbomlása visszafordíthatatlan folyamatá vált, amelyet elősegített a vegyes gazdaság is. Vallásuk a tengrizmus és szamanizmus napimádattól sem mentes keveréke volt, bár találtak már a világvallások képviselőivel is.

Róna-Tas a maga történetfilozófiai elképzeléseit is megfogalmazza, s továbbépítve *Szűcs Jenő*, *W. Pohl* és mások elképzeléseit, rámutat arra, hogy a magyarság háromszor illeszkedett be „Európában”: egyszer a nomád világba, egyszer a kazárok birodalmába, majd harmadszor, már mai lakhelyén a nyugat-európai fejlődésmenetbe: „Abban, hogy a magyar nép és a magyar állam olyan történelmileg rövid idő alatt kialakult Kelet-Európában, biztosan szerepe volt annak, hogy a Kárpát-medencében nem volt egységes, szervezett politikai alakulat, és a Kárpát-medence lakossága a honfoglalás idején különböző más politikai egységek, morvák, frankok, bolgárok, horvátok,

szerbek perifériájára esett. Biztosan szerepet játszott az is, hogy a szlávok között éltek elszlávosodó török avarok, akik a magyaroknál reméltek segítséget a már elveszett Avar Birodalom felélesztéséhez. A bolgár zsupák török főnökei is közreműködtek a magyar állam kiépítésében, mert a Kárpát-medence új uraitól támaszt reméltek a helyi szláv lakossággal szemben.” Az pedig, hogy a magyarság miképpen teremtette meg ezt az európai léptékkal mérhető államot, „már egy következő, de mindenképpen másik könyv tárgya”. Reméljük, ez a korpusz is hamarosan napvilágot lát majd a szerző tollából!

Itt véget is érhetne a mű, de a kutatás lezárulta után felmerült igényeknek engedve és a kézirat leadása után írott, témába vágó új kutatási eredmények nyomása alatt, még egy fejezet került a kötet végére, amelyben a kutatástörténeti áttekintés, a Levedi-kérdés megoldatlan részleteinek vagy az Attila- és hun-hagyomány egymáshoz való viszonyának tisztázása, a magyar és baskír törzsnevek közti összefüggések vizsgálata, Jugria problematikája és a magyar, illetve székely rovásírás ügye kapott helyet.

Azt talán eddig is sikerült érzékeltetnem, hogy a szerző nem akar abszolút igazságokat deklarálni, s jócskán ad teret a *László Gyula-i* „termékeny bizonytalanságnak”, hogy feladatot az utókor-nak is. Tudósi őszinteséggel bevallja, ha egy forráscsoportban nem található közvetlen magyar vonatkozású anyag, hogy a szabírok, hunok, avarok nyelvéből semmiféle értékelhető adat nincs, hogy a kazárok, bolgárok, besenyők nyelve török, de hogy milyen, még nem lehet meghatározni. Közli, hogy „a magyarság kiválása az ugor népek közösségéből nyelvészeti eszközökkel nem határozható meg pontosan”, a szláv nyelvek a 9. században még alig térnek el egymástól; az antropológiai kutatások „eredményei történeti rekonstrukcióhoz nem használhatók”; törzsneveink egy részének, de a gyila és karha címnek sincs „meggyőző etimológiája”; a halot-

ti szemfedők etnikumhoz nem köthetők; a honfoglalók kohótípusai, dacára óriási vasszükségletüknek, nem azonosíthatók; a sámánizmusra vagy a korabeli néphitre nézve csak analógiákkal rendelkezünk; de kimutathatatlan a világvallások egykorú hatása is; 8. századi történetünkre vonatkozóan „közvetlen forrás nincs”; a 10. századi népéletre „szinte egyáltalán nem rendelkezünk forrásokkal” stb., stb., stb.

Természetesen nem kell és nem is lehet a szerző minden felvetésével azonosulni vagy egyetérteni, de tény, hogy közöttük számtalan a gondolatébresztő, elgondolkodtató vagy továbbgondolható. Ebben az óriási adattömegben szinte említést sem érdemel egy-egy sajtóhiba, pontatlan idézés vagy elírás; az, hogy a latin forrásokból kimaradt *Hinkmar* (később előkerül!), vagy a magyarokat Turci-ként emlegető források sorából ki-felejtődött *Luidprand*. Talán a források szövegéhez jobban kötődve nem lett volna ilyen túlhangsúlyozott a szlávok szerepe, s nem maradtak volna ki a magyar források szinte teljesen ott, ahol nagyon is indokolt lett volna az említésük (pl. a *Legenda maior* S. Gerardi és a *Krónika*-kompozíció nagyon is egybecsengő hír-adása a Vata-féle pogánylázadás jellegéről stb.) – mindez, véleményem szerint, melléfogás volt.

A kötet függelékében a szövegközi mintegy 75 térkép és ábra után 16 táblán 27 színes fotó található, a 15 oldalnyi szakirodalom után az uralkodók sora és az időrendi mutató következik, majd a személynévi és szóindexet a térképek és ábrák mutatója és forrásjegyzéke zárja. A Ballasi Kiadó – *Kőszeghy Péter* és munkatársai – remek munkát végeztek, amelyet az igényes nyomdai kivitel (Korinna Kft.) tovább nyomatékosít. A közel 40 éves mű térképeit a DIMAP, fényképeit *Hapák József* készítette, a megjelenésnél pénzügyileg a Honfoglalás 1100. Évfordulója Emlékbizottság; a Magyar Tudományos Akadémia és az Országos Tudományos Kutatási Alap bábáskodott.

Szegfű László

Rendszer és tudás

A tudományok rendszerezése és tanulmányi tervek a középkori iszlám világban

A középkori iszlám világban meglehetősen nagyra értékelték a tudást. A tudományok ismerete megbecsülést biztosított a művelt embereknek, és a közfelfogás szerint valamennyi muzulmánknak tanulnia kellett – legalább annyit, hogy a Korán szövegét megismerje. „Keressétek a tudást a bölcsőtől a sírig... Kínába is menjetek érte, ha kell” – idézték gyakran Mohamed szavait.

Ibn Jajr egy művében az alábbi hagyományokat ajánlotta olvasói figyelmébe: „Nincs fontosabb Allahnak, mint egy olyan ember, aki megtanult egy tudományt (ta 'allama 'ilman), és azt másoknak is megtanította. (...) Ha Allah csak egy tudós ember felé vezérli utadat, jobb az neked, mint az egész világ.” (1) Allahot gyakorta említették „al-'Alim”-ként, ami annyit tett: aki tud. (2)

A legfelsőbb szintű tudás keresése és terjesztése volt tehát a muzulmán pedagógia legfőbb célja. Nem csupán a tudás ('ilm) jelentését kutatták, hanem annak számos formáját és felhasználhatóságát is számba vették. Ez a szó jelentett még „képzést”, „értelmet”, „tudományt”, szóösszetételekben pedig egyes ismeretrészeket (pl.: 'ilm al-nabat = a növények ismerete, vagyis botanika). Többes számú alakjával fejezték ki a tudományok összességét ('ulúm). (3) Az arab „tarbiya” szó a nevelést jelentette, „művelni”, „növelni” értelemben, és ha embernevelésről volt szó, akkor a „javítva, fegyelmezve nevelni” (ta'díb) és a „művelve, nyesegetve alakítani” (tahdíb) szinonimákkal világították meg a fogalmat. (4)

A 10. században élt tudós, Ibn 'Abd Rabbihi úgy definiálta a tudást és a nevelést, mint „olyan oszlopokat, amelyeken a vallás és a világ tengelye nyugszik. Ezek különböztetik meg az embert az állatoktól, az értelmes lényt az oktanoktól. A tudás és a nevelés az értelem lényege, a test mécsese, a szív fénye és a lélek kormányja. (...) Ha egy gyereket nem nevelnének, nem tanítanak meg írni-olvasni, olyan len-

ne, mint a legostobább állat, a legzavarodottabb szörnyeteg.” (5)

A középkori iszlám világ tudósainak többsége hasonlóképpen vélekedett, és ezért egész műveket vagy műrészleteket szenteltek a legfőbb pedagógiai kérdések tárgyalásának. Az ókori gondolkodók művein felnőtt, a görög, perzsa, indiai és más népek tudományos eredményeit lefordító és továbbfejlesztő arabok elsődleges kérdésnek tartották a nevelés szempontjából a tudományok rendszerezését. Ezt már az iszlám első évszázadaiban sem tekintették mellékes problémának, az intézményesült oktatás kiépülésével azonban mindez megkerülhetetlenné és elodázhatatlaná vált. Al-Kindi-től Ibn Khaldún-ig hosszú a sor, ha szeretnénk számba venni azokat a muzulmán tudósokat, akik – a tananyagszerkezet kialakítását is segítendő – tudományrendszerezési munkákat végeztek. Valamennyien úgy vélték, jöllehet, sokféle tudomány létezik, a muzulmánoknak valamennyi iránt érdeklődniük kell. A tudományok között azonban hierarchikus viszonyt írtak le, amely rendszer csúcsán, a legmagasabb szinten a vallástudomány állt. A tudományok rendszerét többen úgy képzeltek el, hogy a tudás egységes fájának ágai az egyes tudományterületek, amelyek között vannak elméleti, gyakorlati és hasznos vagy produktív tudományok. (6) A korabeli iszlám felfogás szerint akik csak egyetlen tudomány tanulmányozásának szentelik magukat, azok lehetnek ugyan tudósok, de művelt embernek – aki a bölcsesség elérésére törekszik – csak a sokoldalúan képzettek nevezhetők. Ez a gondolkodás-

mód határozta meg az oktatási intézményekben tanított tananyagot is, Damaszkusztól Córdobaig. Már az alsó szinten is törekedtek a sokoldalú képzésre – különösen al-Andalúszban –, mert úgy vélték, az írás-olvasás és a *Korán* megtanulása nem elegendő a vallás, Allah lényegének megértéséhez. A 10. századtól kialakuló és elterjedő madraszákban, melyek a közép- és (részben a) felsőfokú képzés színterei voltak, illetve a felsőoktatás egyéb formái esetén még inkább fontosnak tartották az elsajátítandó tudományterületek meghatározását, a közöttük lévő kapcsolatrendszer leírását és a tananyag tartalmának, sorrendjének kidolgozását.

Anawati különböző tanulmányaiban mintegy húsz olyan klasszikus arab művet elemzett, amelyekben megtalálható a tudományok valamiféle rendszerezése. Ezek között vallásos és filozófiai értekezések éppúgy szerepelnek, mint eretnekek írásai. (7) A keleti világ nagy rendszerezői közül kiemelkedett például al-Kindi, *al-Farabi*, *al-Gazali* és *Ibn Sina* (*Avicenna*), akik nemcsak tanítottak, hanem a görögökhöz hasonlóan megpróbálták osztályozni is a tudományokat, értékük, hasznosságuk, nemességük szerint. Az ő nyomdokaikon jártak azok az andalúzok, akik ugyanezt kísérelték meg: *Ibn Hazm* és *Sa'id*.

Az első tudományrendszerezésről szóló munkát a 9. században al-Kindi készítette el. Az ő munkájára és görög művekre alapozva al-Farabi meghatározó jelentőségű könyvet írt a 10. században. *A tudományok felsorolása* (ihša' al-'ulum) című munkát a középkori Európában is használták, és latin fordítása jelentős hatást gyakorolt a skolasztika kibontakozására. (8) A művet *Sevillai János* és *Cremonai Gerhard* fordították latinra, és ez utóbbi mester *De Scientiis* című munkája vált használatossá a keresztények körében. (Létezett a mű héber nyelvű változata is.) (9) Al-Farabi, a sokoldalú tudós szerencsés pillanatban került Bagdadba, ahol az *Abbászidák* alatt akkoriban virágzottak a tudományok. A rendkívül művelt férfiú elsősorban *Arisztotelész* műveinek magyarázatával hívta fel magára a figyelmet, különösen az

Organon tanította. Az ókori görög tudós nyomán, de annak tudományrendszertanát módosítva írta meg saját könyvét. (10)

Műve öt fejezetre oszlik, és rendszere általános hasznát maga a szerző úgy ecsevelte, hogy ez segít hozzá az ember és a világ megismeréséhez. Különbséget tett az igazi tudós és a fontoskodó ember között: míg az előbbi a tudományok lényegének és egymáshoz való viszonyának megismerésére törekszik, az utóbbi olyan tudást emleget, amelynek nincs is birtokában. (11) Műve első fejezetében al-Farabi a nyelvtudományról írt, amely a tudományok tanulmányozásának abszolút alapját jelenti minden népnél, bár ő természetesen elsősorban az arab grammatikára utalt. A második rész, melyet követői a „legaprólékosabb és legokosabb” fejezetnek tartottak, és saját műveikbe is beépítették, a logika tudományáról szól. Al-Farabi szerint e tudomány hasznos és szükséges ahhoz, hogy valaki tanulmányokat folytasson. A propeutikus tudományok alkotják rendszertanában a harmadik nagy csoportot, ezen belül pedig hét területről írt: az aritmetika, a geometria, az optika, az asztronómia, a zeneelmélet, a súlymértékek tudománya és a mérnöki tudás jelentik itt a főbb részeket. A negyedik fejezetet a tudós a fizika és metafizika tudományáról vetette papírra, számos tudományszakra tagolva rendszertanának eme részét. A metafizikáról azt jegyezte fel, hogy a legtökéletlenebbtől a Legtökéletesebbig lehet emelkedni általa, az Örök Létezőig, amely egységbe foglalja az összes létezőt. Az utolsó fejezetet pedig a politikának, a jognak és a teológiának szentelte, és e résznél is jól felismerhető *Platón* és *Arisztotelész* hatása. Halála után – a logikáról szóló fejezet mellett – a valástudományról írott szavait emlegették a legtöbbet. (12) Jóllehet, maga al-Farabi is írt műveket alkímiáról, álommagyarázatról és más okkult tudományokról, osztályozásában ezek nem szerepeltek. (13) Rendszerét kisebb változtatásokkal Ibn Sina is átvette. Ő nem egyszerűen kapcsolódásokat állapított meg a tudományok között, hanem nagyon határozottan alá- és fölérendeltségi viszonyokról beszélt, me-

lyeket szerinte a bölcsesség elérésére törekedve figyelembe kell venni. (14)

Hozzá hasonlóan jól ismerte a tudáselsajátítással és a tudományokkal kapcsolatos problémákat a perzsiai születésű *al-Gazali* (1058–1111), aki a híres bagdadi Nizámijja akadémia vezetője volt. *Bevezetés a tudományokba* (Ihya) című könyvéről Asin Palacios 1904-ben *Egy muzulmán kompendium a pedagógiáról* címmel írt tanulmányt. (15) E műve valóban nem csupán a tudományok rendszerezésével foglalkozó mű volt, hanem az oktatásban közvetlenül is hasznosítható tanulmányrendszer, haladási terv is. A tudományok osztályozását ő is azok tulajdonságai, hasznosságuk és tartalmuk természete szerint végezte el. Szerinte is minden tudomány tanulásának végső célja az, hogy az ember Allahhoz váljon hasonlatossá, ehhez pedig feltétlenül szükséges a nevelés, mely szerinte a „legnemesebb művészet”. *Al-Gazali*, miközben a tudományokat rendszerezte, művében kora felsőbb szintű oktatásának panorámáját adta. Az egyes diszciplinákat vallásos és világi tudományokra osztotta. A világi tudományok szerinte azok, amelyek a földi, illetve a mindennapi élet során az emberek segítségére vannak. Alaptudománynak tartotta ezen belül például a mezőgazdaságot, az orvostudományt, az aritmetikát és a geometriát, az építészetet és a politikát. Ipari tudományokról (pl.: metallurgia, fonás) és kiegészítő tudományokról (pékmesterség, kovácsmesterség) is beszélt. A vallásos tudományok szerinte elvezetik a földi létben boldoguló embert a Legfelsőbbhöz: alaptanulmányokról írt *al-Gazali* a *Korán*, a Próféta mondásai és cselekedetei, valamint az iszlám egyház doktrínái kapcsán. Származéktudományoknak nevezte a kánonjogot és a misztikus-aszkétikus erkölcsöt, propedeutikusnak az arab nyelvet és grammatikát, kiegészítőnek pedig a *Korán-szövegek* olvasásának, magyarázatának és kritikájának tudományát. (16) A szufi gondolkörben mozgó tudós egyértelműen kiemelte az utóbbiak, vagyis a vallásos tudományok felsőbbségét, és éppen emiatt vélte úgy, hogy a szülők nevelésben betöltött szerepét minimálisra kell korlátozni a lelki vezető mellett. (17)

A középkori al-Andalúzban a legteljesebb tudományrendszer és pedagógiai terv megalkotása a cordobai születésű arab gondolkodó, *Ibn Hazm* (994–1063) nevéhez fűződik. (18) A polihisztor ismert volt mint költő, filozófus, történettudós, moralista, jogász és teológus, és megszámlálhatatlanul sok művet alkotott. *A tudományok kategóriái* (Maratib al-'ulum) című művében az andalúziai tudósok közül ő fejtette ki legteljesebben a tudás és a tudományok rendszerét. Ő szintén úgy vélekedett, hogy csak a tanulás mentheti meg és emelheti fel az embert, bár *A vezetés könyve* (Kitáb al-ajlaq) című munkájában azt írta, hogy „ha a tudásnak nem volna más értelme, mint az, hogy egy tudatlan elfogadjon benneteket, és hogy egy tudós tiszteljen és becsüljön, még ez is elegendő volna, hogy elmerüljete benneteket. (...) Hogyan lehetséges hát nem keresni a bölcsességet, látva számos ablakát ebben és az eljövendő életben? A tudatlanság átka okoz minden rosszat...” (19)

Ibn Hazm A tudományok kategóriái című könyve tehát egészen egyedülálló pedagógiai mű a spanyolországi iszlám történetét tekintve. Első részében a szerző az egyén neveléséről értekezett, kiemelve, hogy a tudás megközelítése és átadása is erény, és minél több könyvből tanul valaki, annál többre viszi. Úgy vélte, senki nem tud elérni a tudományokhoz, ha nem hallgat, ír, olvas tanulmányokat és nem végez maga is kutatásokat. Számos más muzulmán gondolkodóhoz hasonlóan elítélte azokat, akik gazdagságra és hírnévre áhítozva tanulnak, hiszen „ha valaki a tudományoknak szenteli magát, nem ebben az életben nyeri el jutalmát”. (20)

Ibn Hazm a nevelésre vonatkozó útmutatása az alábbiakban foglalható össze: a gyerekek tanítását ötéves kor körül kell elkezdeni; alapfokon az írás, olvasás és a *Korán* elsajátítása a cél. (21) A középfokú tanulmányokat a grammatika és a lexikográfia tanulásával kell megalapozni, ám a költészetről úgy vélekedett, hogy nem a legmegfelelőbb „tananyag” az ifjúság neveléséhez. Különösen kerülendőnek tartotta az élvezetek felé terelő szerelmes verseket; az elválásról és sivatagokról szó-

ló költeményeket, mert ezek a család elhagyására ösztönöznek; a nyomorúsággal és háborúval összefüggő verseket, mert ezek rombolásra, gyilkolásra ösztökélnek; a szemtelen, áskálódó emberek ajkán született szatirikus költeményeket, valamint az uralkodókat dicsőítő, rossz ízléssel, hamis módon megírt énekeket.

Ezt követően a számolási ismeretek elsajátítása jelenti az oktatás anyagát: a négy alaplámpé, a törtszámok, a síkgeometria, a földmérés, az égitestekről szóló ismeretek és *Eukleidész Elemek* című műve. A csillagászatról szólva Ibn Hazm elutasította az asztrológiát.

Ezután kell tanulnia a diáknak logikát, mert csak így lesz képes megkülönböztetni az igazat a hamistól, megérteni a természettudományokat; valamint tanulmányoznia kell a „fajok tudományát” (= állatok, növények, közetek rendszerét) és az orvoslást. Ibn Hazm külön kiemelte az ókori és kortárs népek történetét, és felhívta a figyelmet arra, hogy mennyire fontos hanyatlásuk

forrásokkal alátámasztott tanulmányozása, a történelmi folyamatok megértése, valamint az erényes személyek életrajzával való megismerkedés. (22) Fontos az etnológia, ami az ő felfogásában az arab törzsek, klánok és családok közötti vérségi kapcsolatok ismeretét jelentette.

A legfelsőbb szintű tudás, amellyel mindenkinél foglalkoznia kell, a vallásos törvény (shari'ah). A felsőfokú oktatás fókuszában így tehát Ibn Hazm szerint is a koranikus tudományok, a Próféta hagyományai és cselekedetei, a vallásjog és a teológia áll. A többi tudomány tanulmányozása csak előkészület ezek megértéséhez.

Könyvében a cordobai tudós úgy vélte, hogy ha valaki nem képes arra, hogy minden tudományban kiemelkedjen, szüksé-

ges, hogy legalább elképzelése legyen valamennyiről azaz sokoldalú, általános nevelést kívánt. Több más muzulmán gondolkodóhoz hasonlóan mélységesen lesújtó volt a véleménye azokról, akik a saját tudományukon kívüli tudományok művelőit nem értékelték vagy becsmérelték. Egyik tudomány sem érthető a többi nélkül, így csak azok emelkedhetnek ki tudásukkal, akik minden tudományból merítenek ismereteket – fogalmazta meg az elérendő eszményt az andalúziai polihisztor.

Könyvének második részében a tudományok rendszeréről írt Ibn Hazm, kiemelve

az egyes népekre jellemző, az általános érvényű és a „vegyes” típusú tudományokat. Az előbbi csoportba tartoznak szerinte a teológia, a történelem és a filológia. (23) Az általános érvényű tudományokat a matematika, az orvoslás, a csillagászat és a filozófia jelenti, a retorika, poétika és álommagyarázat pedig „vegyes” tudásanyag.

Ezekon kívül szerinte tudománynak

lehet még nevezni a kereskedelmet, építészetet, szövést, hajóépítést, mezőgazdaságot és kertművelést, ám ezek csupán arra valók, hogy a mindennapi szükségleteket kielégítsék, és nem a magasabb célok beteljesítését szolgálják. (24)

Más andalúziai szerzők, például Sá'id (1029–1070), nem tulajdonítottak egyik tudománynak sem nagyobb jelentőséget, mint a másiknak. A *Népek kategóriái* (Tabaqat al-umam) című művében ez a 11. században élt tudós Ibn Hazm-mal ellentétben nem a nyelvészeti és vallásos tudományokra helyezte a hangsúlyt, hanem inkább a természettudományok vonzották. A különböző ókori népek művelődéstörténetét leírva úgy gondolta, hogy közülük azok értek el látványos

A korabeli iszlám felfogás szerint akik csak egyetlen tudomány tanulmányozásának szentelik magukat, azok lehetnek ugyan tudósok, de művelt embernek – aki a bölcsesség elérésére törekszik – csak a sokoldalúan képzetek nevezhetők. Ez a gondolkodásmód határozta meg az oktatási intézményekben tanított tananyagot is, Damaszkusztól Córdobaig.

eredményeket, amelyek kiemelt figyelmet fordítottak a tudományokra, így az indiaiak, a perzsák, a káldeusok, a görögök, a rómaiak, az egyiptomiak, a zsidók és az arabok. (25)

A középkori iszlám világban a muzulmán pedagógia elméletének és gyakorlatának, valamint a tudományok rendszérének nagy összefoglalója az az *Ibn Khaldún* volt, akinek magyarul is olvasható, *Bevezetés a történelembe* (Al-Muqaddima) című műve ma is az iszlám művelődés- és neveléstörténet egyik legkiemelkedőbb forrása. (26) A mű mintegy egyharmadát teszi ki az a zárórész, amely *Simon Róbert* megfogalmazása szerint „lényegében egy kidolgozott és sok vonatkozásban önálló »tudománytan«, melynek elemzése még ma sem végigvitt”. (27)

A középkori iszlám kultúra tudományrendszerezéssel foglalkozó műveinek vázlatos bemutatása is rámutat a téma bonyolult és összetett voltára. A moszlim nevelési gyakorlatot és elméletet (is) segítő, esetenként abból kiinduló rendszerezési törekvések összegyűjtése, elemzése és összevetése nagy lépéssel vihet közelebb az iszlám kultúra történetének és lényeges vonásainak megértéséhez. Csakúgy, mint a korábban élt ókori – elsősorban a görög – társadalmakban, az arabság körében is fontosnak tartották a tudás mind szélesebb körű elsajátítását, az ember tökéletesedését, a tudományok művelését. A tudományok rendszerezése és a tanulmányok tervének, a tanítás menetének kidolgozása ennek elengedhetetlen feltétele volt. Platón, Arisztotelész és mások nyomdokain jártak azok a tudósok, akik e tudománytanokat megalkották. Az ő műveik fordítása révén került kapcsolatba Európa az ókori szerzőkkel, és indult meg a középkori európai kultúra és nevelés fejlődése. A sokoldalúan képzett, bölcsességre törekvő ember moszlim eszményének leírásából mai tanterveink összeállításánál is sokat meríthetünk.

Kéri Katalin

Jegyzet

- (1) CHEJNE, ANWAR G.: *Historia de España musulmana*. Catedra, Madrid 1993, 159. old.
- (2) NASR, SEYYED H.: *Sciences et savoir en Islam*. Sinbad, Paris 1979, 64. old.
- (3) ROSENTHAL, F.: *Knowledge Triumphant: The Concept of Knowledge in Medieval Islam*. Leiden 1970.
- (4) GARDET, L.: *Notion et principes de l'éducation dans la pensée arabo-musulmane*. = *L'enseignement en islam et en Occident au Moyen âge*. (A továbbiakban: *L'enseignement...*). Librairie Orientalist Paul Geuthner, Paris 1977, 3. old.
- (5) CHEJNE, ANWAR G.: i. m., 153. old.
- (6) NASR, SEYYED H.: *Sciences et savoir...*, i. m., 58. old.
- (7) ANAWATI, C. G.: *Classification des sciences et structure des summae chez les auteurs musulmans*. = *L'enseignement...*, i. m., 61. old.
- (8) VERNET, J.: *El islam en España*. Mapfre, Madrid 1993, 43. old.
- (9) NASR, SEYYED H.: *Sciences et savoir...*, i. m., 59. old.
- (10) MUNK, S.: *Des principaux philosophes arabes et de leur doctrine*. Librairie Philosophique J. Vrin, Paris 1982, 341. old.
- (11) AL-FARABI: *Catálogo de las ciencias*. Palencia, A. G., Madrid 1953, 14. old.
- (12) Uo., 1–81. old.
- (13) NASR, SEYYED H.: *Sciences et savoir...*, i. m., 59. old.
- (14) ANAWATI, C. G.: *Classification des sciences...*, i. m., 64–65. old.
- (15) DÍAZ, CAPITÁN A.: *Historia del pensamiento pedagógico en Europa*. Dykinson, Madrid 1991, 211. old.
- (16) Uo., 212–215. old.
- (17) GARDET, L.: *Notion et principes...*, i. m., 4. old.
- (18) *Diccionario de filosofos*. Rioduero, Madrid 1986, 657. old.
- (19) Idézi: CHEJNE, ANWAR G.: *Historia...*, i. m., 154. old.
- (20) Uo., 155. old.
- (21) Szerk.: DELGADO, B.: *Historia de la educación en España y América*. Fund. Santa María, Morata, Madrid 1992, 182. old.
- (22) CHEJNE, ANWAR G.: *Historia...*, i. m., 157. old.
- (23) HERNÁNDEZ, M. C.: *Historia del pensamiento en el mundo islámico 2. El pensamiento de al-Ándalus (siglos IX-XIV)*. Alianza, Madrid 1996, 365. old.
- (24) CHEJNE, ANWAR G.: *Historia...*, i. m., 158. old.
- (25) SÁ'ID AL-ANDALUSÍ: *Science in the Medieval World - Book of the Categories of Nations*. University of Texas Press, Austin 1991.
- (26) IBN KHALDÚN: *Bevezetés a történelembe*. Osiris-Századvég, Bp. 1994.
- (27) Uo., 594. old.

Az informatika helye az iskolai oktatásban

Adalékok a NAT értelmezéséhez

Az 1998-ban bevezetendő Nemzeti Alaptanterv (NAT) új műveltségterületei között szerepel az informatika is. Ez nem meglepő, hiszen immár leköszönő századunk valóságos információs forradalmat teremtett: ma már nincs szükségünk a maratoni csata hírvivőjének izomerejére, sem a postagalambok szárnya alá dugott rejtjeles üzenetek megfejtésére. Egyszerűen felemeljük a telefonkagylót, bekapcsoljuk a rádiót, televíziót, kinyitjuk az újságot vagy az elektronikus eszközök segítségével száguldozhatunk az információs szupersztrádán. Tudjuk, hogy az információ jelentős gazdasági erő, például egyetlen idejében felröppentett hír milliókat érhet a tőzsdén, de azt is érezzük, hogy az információk áradata már-már agyonnyom bennünket, a téves vagy hiányos információk viszont megkeserítik sokunk életét.

Információs kultúra és az iskola

Meg kell tanulnunk s – pedagógusok lévén – meg kell tanítanunk az információk közötti eligazodást, a velük való bánásmódot. Ebben – remélem – valamennyien egyetértünk.

A NAT már harmadik változatában *informatikai szemléletről* beszél, melynek „minden műveltségterületen meg kell jelennie”, de ez még csak a deklaráció szintjén fogalmazódik meg. Az informatika fogalma azonban más és más értelmezést nyer attól függően, hogy ki alkalmazza. Erről már hosszasan vitáztunk néhány éve az Iskola-kultúra hasábjain. (1) Véleményem szerint az informatika *tudomány*, amely – *Szűcs Ervin* meghatározását követve – „mindazon módszereket, eszközöket és rendszereket magában foglalja, amelyek szükségesek az információk megszerzéséhez, továbbításához, tárolásához, feldolgozásához és felhasználásához”. Az informatika tudományához – *Zsolnai József* felsorolása szerint (2) – a következő területek tartoznak:

- levéltártudomány, muzeológia;
- hírközlés és tömegkommunikáció;
- számítástechnika;
- könyvtár és médiatár;
- statisztika.

Ezek közül az iskolai oktatásban a két legfontosabb – és a gyerekek számára legkönnyebben megközelíthető – terület szerepel: a számítástechnika és a könyvtári informatika. (A számítástechnika tehát nem tévesztendő össze az informatikával, mivel ez utóbbi jóval szélesebb kört ölel fel!) Azok a készségek pedig, melyeket ezen műveltségterület elsajátításával szerez meg a tanuló, összességükben adják az *információs kultúrát*. (3) Ez az, amire minden diáknak és tanárnak, minden munkavállaló és gondolkodó embernek szüksége van a 21. század küszöbén!

A NAT-beli műveltségterületek egymáshoz való viszonya

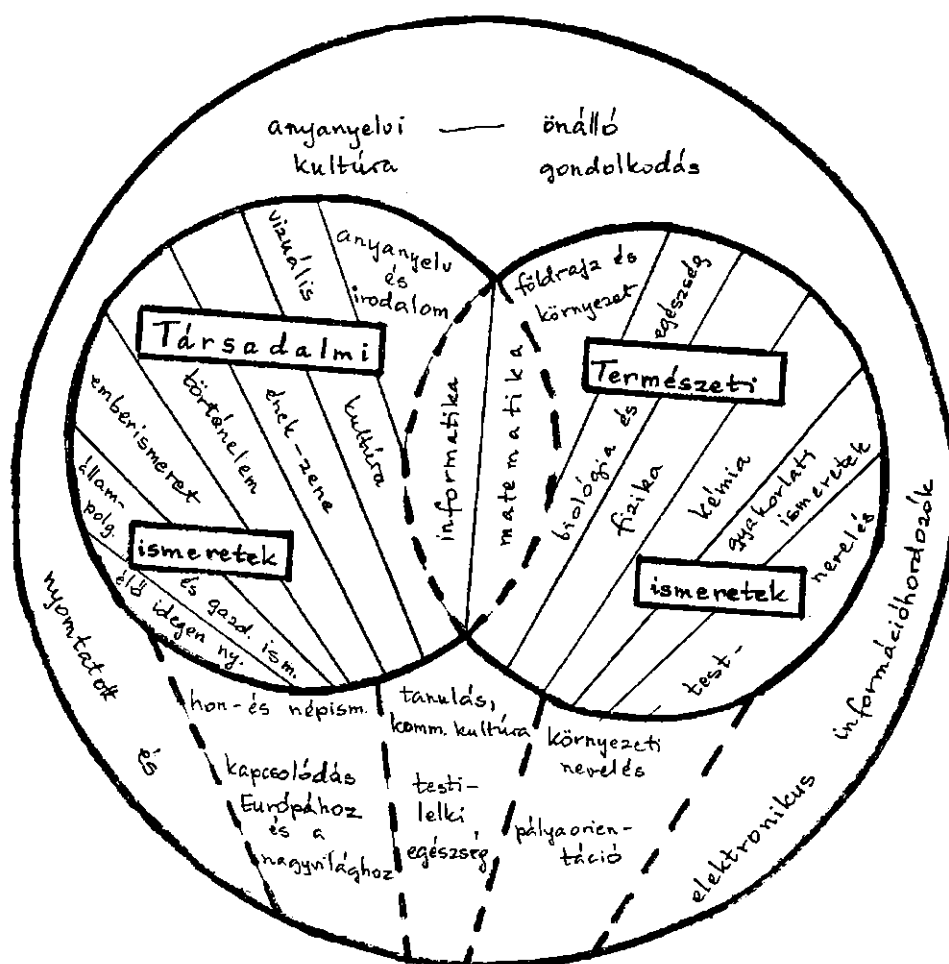
A NAT szimpatikus törekvése, hogy a rokon területek integráltan, egymáshoz kapcsolhatóan jelenjenek meg, hiszen világunk is egységes egész, csak az iskolai tantárgyakban szabdaljuk széjjel külön részekre. A középpontban mindig az ember áll, az ember kapcsolata az őt körülvevő természettel és embertársaival, a társadalommal. Ezt igyekeztem érzékeltetni a két stilizált fa ábrájával, melyekhez közös „gyökerek”, a közös követelmények tar-

toznak. (1. ábra) A NAT ezt piktogramokkal ábrázolja: hon- és népismeret, kapcsolódás Európához és a nagyvilághoz, környezeti nevelés és pályaeorientáció.

A két nagy kör metszéspontjában és „gyökereiben” olyan ismeretek és képességek szerepelnek, amelyek fontosak valamennyi műveltségterület szempontjából. Ahhoz, hogy a gyerek társaival és környezetével kicserélhesse gondolatait, hogy a megértett információkat önállóan elsajátítsa (minden tantárgy információk sokaságával dolgozik), hogy észrevegye az összefüggéseket, le tudja vonni a szükséges következtetéseket és kialakíthassa önművelési igényét, szüksége van az információ-

ók és az információhordozók közötti eligazodásra, a megszerzett információk alkotó felhasználására. Az ismeretek megértése és kreatív alkalmazása pedig csak akkor lesz eredményes, ha a tanuló testileg-lelkileg jól érzi magát, ezért tudatosan odafigyel az egészséges életvitelre, a harmonikus szociális magatartásra. Ezek tantárgyi megjelenési formája az informatika és a matematika, mely az önálló gondolkodásra való nevelés leghangsúlyosabb területe.

Ezek a területek inkább az *eszköztudás* kategóriájába tartoznak, bizonyos részüket szintén meg kell tanítani, de a hangsúly az alkotó alkalmazáson van, amelynek során minden műveltségterület a maga céljai ér-



1. ábra

A NAT műveltségterületeinek és közös követelményeinek egymáshoz való viszonya

dekében veszi igénybe ezt a „technológiai” (eszköz-) tudást. Az önálló ismeretszerzés képességét, az önművelés igényének kialakítását természetesen csak valóságos – nyomtatott és elektronikus – információhordozók segítségével lehet elsajátítani. Miután ezek hagyományos gyűjtőhelye és rendszerezője a könyvtár és médiatár, csakis ez a helyszín szolgálhat alapul, kiindulási pontul és gyakorló térül minden műveltségterületen az információs segéd-eszközök használatához. Az sem kérdőjelezhető meg, hogy minden ismeretet csak az anyanyelvi kultúra tudatos alkalmazásával és a gyerekek gondolkodási képességeinek fejlesztésével lehet megtanítani, vagy ahogy *Babits Mihály* frappánsan kifejezte az egész iskolai oktatás célját: megtanítani a gyerekeket *gondolkodni és beszélni*. Kétség sem fér tehát ahhoz, hogy mindezek tantárgyközi célkitűzések, hiszen egy kémia tanár sem engedheti meg magának, hogy ne javítsa ki egy helyesírási hibát a táblán vagy a tanulók füzetében, éppúgy a biológia tanár sem teheti meg, hogy a gyerekek csak a tankönyvben tudjanak eligazodni, és ne ismerjék a *Biológiai lexikon* vagy a növény- és állathatározók szerkezetét, használatát.

Információs kultúra az oktatásban

Melyik pedagógus nem szeretné, hogy éppen az ő tantárgya legyen a legkedveltebb a gyerekek között? Melyik tanár ne tudná, hogy ami a gyereket érdekli, az sokkal jobban megmarad az emlékezetében, különösen, ha ő maga kutat az adatok között, ő maga vonja le a következtetéseket. Tehát mindössze arra kell rávenni diákjainkat, hogy az érdekesnek ígérkező vagy az órán idő hiányában kimaradó ismereteknek – önkéntes alapon – nézzenek utána, ezekről a „kutatásokról” számoljanak be (életkoruknak megfelelően), s erőfeszítéseiket természetesen valamilyen módon jutalmazzuk.

A NAT érvényes szövege (4) már helyenként hoz is erre példákat, elsősorban az általános fejlesztési követelményekről szóló részben, és többnyire a megismerési módszerek, tanulási szokások, ismeretfel-

dolgozási technikák között. Dicséretes módon egyes műveltségterületek a tananyagban és a fejlesztési követelményekben is többször (pl. a *matematika* kilencszer) hivatkoznak könyvtári dokumentumok (lexikon, statisztikai zsebkönyv, értelmező szótár) használatására, például egy-egy jeles matematikus (*Bolyai János*, *Püthagorasz*) életművének megismerése lexikonok és egyéb dokumentumok segítségével (77. old.; 8. évf.). Azt természetesen tartjuk, hogy az *anyanyelv és irodalom* többször (tízszer) utal ilyen jellegű fejlesztési követelményekre, például alkotói életutak legjellemzőbb tényeinek, állomásainak összegyűjtése könyvtári dokumentumok felhasználásával (42. old; 6. évf.). A *történelem és társadalmi ismereteknél* is érthető, hogy fontos a források tanulmányozása (hússzor), például a tanuló gyűjtson információkat a könyvtárban a kolostorokról és a szerzetesek életéről. De a reneszánsz építészeti stílus jellemzői és a reformkori életet ábrázoló rajzok, képek gyűjtése sem képzelhető el könyvtári információhordozók nélkül, a jellegzetes piktogramok (kommunikációs kultúra, tanulás) mégsem jelzik sehol ezt a tényt.

Megdöbbenő azonban, hogy egy-egy, a műveltségterületek egyikének-másikának alaptantervét kidolgozó munkaközösség még mindig a tankönyvet tartja egyedül üdvöztetőnek, holott az élet minden területén egyre halmozódnak az ismeretek. Rohanó világunkban azonban már nem elegendő a tananyagra összpontosítani, kulcsokat kell adni a tanulók kezébe, hogy maguk is ki tudják nyitni a tudás várához vezető kaput. Nehezen hiszem el, hogy például az *énekeket* területén a szülőföld népzenejével, a barokk és klasszikus zeneszerzők munkásságával vagy a zenetörténeti korszakok jellegzetességeivel kapcsolatban csak zenét hallgatnának a gyerekek. Ezeknek utána is kell nézni megfelelő forrásokban, az alaptanterv e részének szerzői mégsem említik egyetlen helyen sem a megfelelő zenei kézikönyveket, operakatalógusokat. Jellegzetesen a testi erő és a harmonikus mozgás fejlesztését célozza meg a *testnevelés*, mégis vannak bizonyos já-

tékszabályok, funkcionális anatómiai ismeretek, munkavédelmi előírások, melyekhez szükség van a gondolkodásra is. Ezek elsajátításához célszerű lenne megismerkedni egyes szabálykönyvekkel, a téli sportok technikájával, nem beszélve az olimpiai és más kiváló sportolók eredményeit ismertető könyvekről. Itt sikereket érhetnének el a gyengébben tornázó gyerekek is, de főként a felmentettek, akiknek nem lenne olyan unalmas a tornaóra, mint a kispadról nézve.

Természetesen több műveltségterület alkalmaz a szövegben ilyen kitételeket, mint „gyűjtsön adatokat... információkat... képeket, tájékozódjon valaminek a történetéről, XY alkotó munkásságáról... ismerje meg... elemezze... műalkotásokból vett példák segítségével” stb. Ezek a helyek mind magukban rejtik a források keresésének, a könyvtárban való kutatásnak lehetséges eseteit (bár a piktogramok nem jelzik ezeket). A jó pedagógus fel is használja ezeket a lehetőségeket az órák színesítésére, a tehetségesek buzdítására, sőt a gyengébb képességűeknek is akadáhatnak „kutatási” feladatok, ahol a számmakra is teremhet babér.

Az információs kultúra tehát a tanulók számára az *információk önálló megszerzéséhez szükséges képességek összességét* jelenti, azaz tájékozódási, szelektálási és alkotó alkalmazási képességet mindenfajta információátvitelben és a hozzájuk kapcsolódó segédeszközök bármely formájában, a tanár szemszögéből pedig az *oktatás céljainak megfelelő információhordozók és segédeszközök felkutatását* (a saját szakterületén) és a gyerekek hozzásegítését ezek használatához.

Tennivalók a helyi tantárgyi program kidolgozása során

Mindenekelőtt azt kell látnunk, hogy az információs kultúra is *a helyi pedagógiai program része*, de ez nem igazán új ismereteket, mint inkább új – vagy más – módszerek alkalmazását követeli meg. (Az új ismeretek átadása, a „technológia” megtanítása a könyvtáros tanár és/vagy az infor-

matikus feladata.) Meg kell vizsgálnunk saját tantárgyunk (műveltségterületünk) ismeretszerzési, ismeretfeldolgozási módszereit a hatékonyság szempontjából. Gondoljuk végig, hogyan tehetjük ezeket érdekesebbé, hol alkalmazhatunk előzetesen kiadott „kutatási” feladatokat, hol szervezhetünk csoportosan vagy egyénileg végzett gyűjtőmunkát, hogyan oldhatjuk az összefoglaló-ismétlő-rendszerző órák unalmát némi játékossgal, ugyanazon ismeretek versenyszerű kikeresztésével.

Mindezek megvalósításához természetesen fel kell mérnünk az objektív feltételeket, azaz meg kell vizsgálnunk az iskolai forrásközpont lehetőségeit: leültethetünk-e kutatási céllal egy egész tanulócsoportot, vagy más megoldáshoz kell folyamodnunk, megtalálhatók-e (és hány példányban) az adott műveltségterülethez (tantárgyhoz) tartozó legfontosabb kézikönyvek, milyen választékú és pedagógiaiailag mennyire hasznosítható az adott terület gyermek- és ifjúsági (alap- és középszintű) ismeretterjesztő könyvanyaga, milyen audiovizuális dokumentumok (diafilm, video, transzparens, hanganyag stb.) kapcsolhatók ezekhez, milyen segédeszközök (katalógus, bibliográfia, elektronikus tárgyszóindex) segítik az ezekben való eligazodást.

Ezután kerülhet sor a fentieknek a tantervbe való beépítésére, ahol kijelöljük a közösen feldolgozandó, a gyűjtőmunkát igénylő vagy a kézikönyvek használatására alkalmas anyagrészeket. Ilyenkor mindig az a cél lebegjen szemünk előtt, hogy a legfontosabb a gyerekek képességeinek, készségeinek fejlesztése, a kreatív, önművelésre kész fiatalok nevelése, akik később önállóan is alkalmazni tudják ismereteiket. – A pedagógus mindig versenyt fut az idővel, hogy a lehető legtöbb ismeretet győmszólja a tanulók fejébe, a NAT azonban nem ezt kívánja. Ne az idővel és a tananyaggal fussunk versenyt, hanem a gyerekek stabil ismereteiért, önálló ismeretszerzési képességeiért, problémamegoldó gondolkodásáért! Nem mindegy, hogy örömmel szerzett tudást adunk-e a gyerekeknek, a tudáshoz vezető eszközök biztonságos

használatát sajátíttatjuk-e el velük, vagy elmegy a kedvük a tanulástól. Lehet, hogy az így *nevelt* tanulók nem fogják fölismerni a rovarok különböző fajait, de bármikor ki tudják keresni ezek jellemzőit a megfelelő segédletekből.

Az idővel természetesen gazdálkodnunk kell, s ehhez a NAT bizonyos arányszámok (százalékok) megállapításával siet segítségünkre. Az informatika oktatásához az 5–6. osztályban 2–4 százalékot, a 7–8–9–10. osztályban pedig évi 4–7 százalékot javasol. Ez – átlagosan évi 1000 tanítási órával számolva – a könyvtár-informatikai blokkra vetítve mintegy évi 10, majd 20 órát, azaz havi 1–2 órát jelent. Ennek az óraszámnak csak közel 50–60 százalékát fordítja a könyvtáros tanár az alapismeretek elsajátíttatására, a fennmaradó órákon a gyakorlás, az ismeretek valamely *tantárgyban való alkalmazása* a cél. (Ezzel is növekszik az illető tantárgy óraszámja!) Ezeket az órákat lehet felhasználni az ún. könyves órák, a könyvtárban tartott történelem-, biológia-, ének-zene-, matematika- stb. órák megszervezésére, ahol a gyerekek az adott tantárgy (műveltségterület) ismeretterjesztő- és kézikönyveivel ismerkednek, ezekből oldanak meg a *tantárgyhoz szervesen kapcsolódó* kutatási feladatokat. Ez egyértelműen azt jelenti, hogy minden szaktanárnak konzultálnia kell a könyvtáros tanárral, és közösen kell megtervezniük a feladatokat, megállapítaniuk a kézbeadandó kézikönyvek fajtáit, és

tisztában kell lenniük a tanulók elvárható könyvtárismereti szintjével. Ugyanez a helyzet a számítástechnika viszonylatában – ez is eszköztudás! –, ahol az egyes tantárgyakhoz kapcsolódó programok, adattárak segítségével juthatnak a gyerekek hasznos ismeretekhez.

A 21. század nemzedékét nevelve nem lehetünk közömbösek az információs kultúra iránt, képeseknek kell lennünk a szemléletváltásra. Be kell látnunk, hogy csak így vehetik birtokukba a gyerekek az emberiség felhalmozott – és egyre gyarapodó – kultúrkincsét, hogy minden egyes tantárgyban (műveltségterületen) szükség van az információk megszerzésének, feldolgozásának és alkotó alkalmazásának technikájára. Csak az ezekben otthonosan mozgó fiatal mondhatja el magáról, hogy alkalmas az új kihívásokra, hogy ő a HOMO INFORMATICUS!

Sáráné Lukátsy Sarolta

Jegyzet

- (1) Iskolakultúra, 1992. 15. sz., 48–50. old.
- (2) ZSOLNAI JÓZSEF: *A magyar közoktatás minőségi megújításának szakmai programja*. Iskolakultúra, 1992. 6–7. sz.
- (3) Bővebb kifejtését l. Könyvtárhasználat, 1994. 1–2. sz., 61–64. old.
- (4) *Nemzeti Alaptanterv*. Művelődési és Közoktatási Minisztérium, 1995. (A szövegbeli lapszámok is erre a kiadásra utalnak.)

A környezeti nevelés gyökerei

A Környezetvédelmi- és Területfejlesztési Minisztérium és az Amerikai Egyesült Államok Környezetvédő Hivatala kormányközi megállapodása nyomán a környezeti nevelés fejlesztésére és a helyi tantervek támogatására 1992-ben létrejött a KÖRLANC projekt, melynek az azóta eltelt években az egész országra kiterjedő hálózata épült ki.

A Kőrláncnak munkacsoportjai vannak Esztergom, Kecskemét, Debrecen, Eger, Szeged, Sáropataki és Budapest pedagógusképző intézeteiben, s központi irodája van Óbu-

dán. Ezek havonta *hírlevelet* adnak ki, melyet közel nyolcszáz intézménynek küldenek el. Ezenkívül továbbképzések, programok, módszertani útmutatók és tantervek, kiadványok sora jelzi a KÖR-

LÁNC eddigi sokirányú és hasznos munkásságát.

Ezúttal kiadványsorozatuk egyik közelmúltban megjelent darabjára szeretném a figyelmet ráirányítani. A neveléstörténeti irodalmunkban meglehetősen „fehér foltnak” számítanak a környezeti nevelés múltját feltérképező munkák. *A környezeti nevelés gyökerei Magyarországon* című könyv már ezért is érdeklődéssel forgatható, mindenképpen „hézagpótló” műnek számít.

Havas Péter szerkesztő és *Mészáros István* lektor bevezetőikben röviden érzékeltetik a téma történeti megvilágításának fontosságát. Megállapítják – amit az egyes tanulmányok szerzői példák gazdag tárházával igazolnak –, hogy „a környezeti nevelés hazánkban nem külföldről érkezett import”, a környezet megismertetését és megszerettetését már az elmúlt századokban is fontos feladatuknak tekintették tanító elődeink.

Fehér Katalin tanulmánya az 1777 és 1868 közötti oktatási intézményeink környezeti nevelési tevékenységét vizsgálja. A bőség zavarában el kellett tekintenie a teljesség igényétől. Így is foglalkozott a legfontosabb országos és helyi tantervekkel (I. és II. Ratio Educationis, 1795. évi debreceni útmutató stb.), tankönyvekkel (Budai ABC, 1821; *Gáti I.: Természetrajz* stb.), vezérkönyvekkel (*Tóth Pápai Mihály*, 1797), valamint neveléstudományi szakmunkákkal (*Warga János: Neveléstan; Sasku: A tanítás alaptudománya* stb.). Ez utóbbiak sorában szívesen olvastunk volna *Mayer István: Neveléstanáról* (1844), mely a környezeti nevelés tekintetében a leglaposabb szakmunkának tekinthető, s olyan, a kort megelőző javaslatot találunk benne a tantermek jó levegőjének biztosítására, mint például: „az ablakokra szelőlőző szélmalomcskákat kell szerelni” (vagyis a ventilátorok őseit).

Müllerné Seres Ágota a népiskolákban és a tanítóképző intézetekben 1868 és 1948 között folyó környezeti nevelési munkát vizsgálta tanulmányában. Az 1868-tól életbe lépő tantervek követke-

zetes és gondos elemzésével kimutatta, hogy a környezeti nevelés lehetőségei mind a népiskolákban, mind a tanítóképzésben örövendetesen kiszélesedtek. A környezeti nevelést szolgáló tantárgyak sorában – olvasás; gazdasági, kertészeti és háztartási ismeretek; földrajz; természetrajz; kézimunka; beszédgyakorlatok – kapott helyet. A tantervekben szinte mindenütt javasolták, illetve előírták a tanulmányi kirándulásokat; volt, ahol évente nem kevesebb, mint hat alkalommal. 1906-tól pedig a „Madarak és fák napja” bevezetése kifejezetten eredményesen szolgálták a környezetünk védelmére való nevelés ügyét. A szerző nem tett említést a millennium évétől sok iskolában szinte „divatba jött” faültetési akciókról. A tantervek nyomán kiadott tankönyvek – a népiskolában és a tanítóképzőkben egyaránt – mind a környezeti nevelés jelentőségét húzták alá.

Simon István a bentlakásos intézményekben folyó környezeti nevelés múltjába vezeti el az olvasót. Miután tisztázza a környezeti nevelés tágabb fogalmát, kimutatja, hogy ennek gyökerei már a középkorban felfedezhetők. Különösen megerősödött a környezeti nevelés a századforduló óta az olyan híres intézeteinkben, mint az Eötvös Kollégium, a Győrffy István Kollégium és a népi kollégiumok (parkosítás, fásítás stb.).

Ilyen előzmények után joggal felvetődhet a kérdés: vajon 1948 után – amikor is Földünk élővilágának katasztrofális romlása felgyorsult – iskoláink kellő hatékonysággal tudták-e szorgalmazni a természet védelmét, megóvását?

A könyv elgondolkodtató, érdekes olvasmány. Tanulmányozását nemcsak pedagógusjelölteknek, pedagógusoknak, hanem a környezetünk pusztulásáért aggódó szélesebb közönségnek is ajánljuk.

A környezeti nevelés gyökerei Magyarországon.
Szerk.: HAVAS PÉTER. Körlánc 4. Bp. 1996.

Varga Gábor

Csillagászat és természetföldrajz

Simon Tamás könyvéről

Simon Tamás Csillagászat és természetföldrajz című munkája – címéhez híven – az alapvető csillagászati és természetföldrajzi ismeretek tanítását szolgáló tankönyvként jelent meg négy- és hatosztályos gimnáziumi tanulók számára.

A könyvvel való ismerkedés első pillanatai és a kezdeti benyomások nagyon kellemesek: áttekinthető, jól tagolt mű, fejezetcímei világosak, kiemelték. A szöveg kéthasábos elrendezése megkönnyíti a könyv használatát, ugyanúgy, mint az, hogy minden lap alján feltünteték, mely nagyobb fejezet tárgyalásáról van éppen szó. Hasznos lett volna eltérő betűtípussal kiemelni a bevezetett új fogalmakat, szakszavakat, definíciókat is, ekképpen hangsúlyt adva a megtanulandó dolgoknak.

A könyv ábra- és képanyaga dicséretesen gazdag, jól válogatott. Az ábrák szemléletesek, a képek nemcsak illusztrálják a könyv mondanivalóját, hanem meggyőzőek és tanulságosak is. Sajnos, a szürke alapra nyomott, bekeretezett részek alkalmazása nem következetes. Azt várná az ember – bár nem kötelező így lennie –, hogy a legfontosabb részeket, azaz a lényegyet emelik ki. Itt általában kiegészítik, bővítik a tankönyvben leírtakat, illetve további érdekességeket közölnek. Egyes fejezetekben (csillagászat, vízburok) azonban egyáltalán nincsenek ilyenek, másutt alapvető és nem nélkülözhető fogalmak (pl. mállás) magyarázatát tartalmazzák, megint máshol táblázatokat emelnek ki (pl. szélerősség-fokozat).

A szerző nyelvhasználata korrekt, mondatai érthetőek, tömörek, mondatfűzése logikus. (Nem nagyon vagyunk manapság ezzel elkényeztetve.) A különböző fejezetek stílusa azonban egyenetlen, néha az az olvasó benyomása, mintha ezek külön-külön szerzők művei lennének. Valamilyen jellel vagy felszólítással (Emlékezz!, Nézz utána!, Találd ki! stb.) hasznos lenne megkülönböztetni az egyes kérdésfajtaikat is. A

fejezetvégi kérdések nem alkalmasak megnyugtató ellenőrzésre (ha tudok mind-egyikre felelni, tudom az egész anyagot). Számos fejezetből egyszerűen hiányoznak, ami megerősíti ezek ad hoc jellegét.

A formai ismerkedés után áttérve a tartalomra, azonnal látható a szerző célkitűzése: alapos, átfogó és minden részletre kiterjedő könyvet nyújtani a természeti földrajzot és csillagászatot tanulni szándékozóknak. Valószínűleg épp ez az alaposág és részletesség az oka annak, hogy nehezen képzelhető el a könyv mint tankönyv a középiskolás diákok kezében, hanem inkább egyetemi vagy főiskolai jegyzetre emlékeztet. Ugyanis nem tesz mást, mint szépen sorbaveszi a természetföldrajz és a csillagászat egy-egy témakörét, s alaposan elemzi és feltárja azokat, miközben két alapvető tényezőt is figyelmen kívül hagy: a megtanításához rendelkezésre álló időt és a tanulók életkori sajátosságait. Jelenleg a négyosztályos gimnáziumban két éven át, heti két órában tanulnak földrajzot. Ennek azonban a kétszerese sem lenne sok e könyv anyagához, s akkor még nem is szóltunk arról, hogy természetesen a gazdaságföldrajzra is időt kell szánni. Nem lehet ugyanakkor azonos nehézségi fokozatú szöveget adni egy tizenhárom, illetve tizenhét éves gyerek kezébe, mert minél fiatalabb a korosztály, annál szerényebb az alapismerete és az általános tájékozottsága is, melyre az új anyagot ráépíthetné. A tankönyv egyes fejezeteinek előadásmódja között azonban nincs különbség, s végig bizonyos (érzésem szerint a 8. osztályos szintnél magasabb) alapképzettség meglétéből indulnak ki.

Feltehetőleg a szerző sem gondolja, hogy valamennyi leírt bekezdést egyforma

alapossággal kell megtanítani és elsajátítani, annak eldöntését viszont teljes mértékben a tanárra bízva, hogy mely részek „kötelezőek”, fontosak és melyek kevésbé. Szerencsés lenne, ha a szerző valamilyen módon jelezné az egyes fejezetek súlyát, vagy ajánlásokat tenne azt illetően, hogy az egyes részek milyen mélységben dolgozandók fel. Ez még nem jelentené a tanári szabadság befolyásolását.

A könyv tartalma két – gyakorlatilag szinte egymástól független – részre, a csillagászatra és a természetföldrajzra tagolódik.

Bár a csillagászati ismeretek tanítását az általános és a középiskolai oktatásban a földrajzórák keretei közé szokták illeszteni, a két fejezet nyugodtan megjelenhetne külön-külön kötetben is, különösen ha azt nézzük, hogy a könyv egyharmadát teszi ki a csillagászzal foglalkozó rész. Ez valóban jelentős változás a korábbi tanítási gyakorlathoz képest, ahol a többéves földrajztanítás során csupán egy-egy fejezet foglalkozott e tárggyal. Ma már ez szégyenletesen kevés lenne, s az átlagosan művelt ember számára, nem is elegendő. A könyv arányait figyelembe véve és kiterjesztve – egy rész csillagászat, két rész természetföldrajz (feltételezve: két rész gazdaságföldrajz) – a fejezet terjedelme elfogadható, bár első pillantásra túlméretezettnek tűnik.

A csillagászat témakörein belül vitatható az egyes fejezetek terjedelme és részletettség. A csillagászat rövid történetét ígéri az első témakör, ám ennek ellenére fantasztikus bőséggel és részletességgel tárgyalja a csillagászat történetének első időszakát. Feltehetően egy szakcsillagásznak sincs szüksége az itt olvashatóknál sokkal több ismeretre a mezopotámiai, egyiptomi, görög stb. csillagászat történetéből, azután a fejezet olyan hirtelen és váratlanul ér véget *Newton*nál, mintha elvesztek volna az utolsó lapjai. A *Newton* utáni időszakot a szerző elintézi pár mondatral, mondván: „*Newton* korától óriási fejlődésen ment keresztül a csillagászat.” A későbbi témakörökben előfordul ugyan néhány kiemelkedő tudós neve (*Herschel*, *Halley*, *Kant* stb.), ennek ellenére – lé-

nyegretörőbb kezdeti fejezetek mellett – tovább illett volna folytatni a tudománytörténet tárgyalását, ha már külön fejezetet szentelt e célnak a szerző (nem sajnálva rá az egész csillagászati rész egynegyedét).

A csillagászat tematika fő mondanivalója a Naprendszer bemutatása. Ami igazán üdvös dolog, hisz az utóbbi húsz-huszonöt év robbanásszerűen felszaporodott ismeretei okán ma már valóban „szűkebb környezetünknek” számíthatjuk a Naprendszert. Továbbá az új adatok állandó összehasonlítást tesznek lehetővé a Föld és a Naprendszer többi égitestével kapcsolatban (belső szerkezet, kéregfejlődés, nappalok váltakozása, légkör, az élet lehetősége, felszínműködés stb.). Minél jobban ismerjük a Naprendszert, annál világosabb, hogy „Csak egy Földünk van!” – s nincs máshol életlehetőség a számunkra.

Kár, hogy a nap- és holdfogyatkozások okának felfedezését a szerző a tanulóra bízva, s csupán egyetlen ábrát ad hozzá segítségül, ami azonban önmagában nem elegendő. (Nincs ugyanis minden teleholdkor holdfogyatkozás, minden újholdkor napfogyatkozás, nem beszélve a teljes és a részleges fogyatkozás, illetve a láthatóság részleteiről.)

Öröndöses, hogy külön fejezet szól a csillagképekről, lerajzolva a nevezetes csillagképeket, hiszen ezeket látjuk, ha felnézünk az égre. Az egyes csillagképek nevéhez fűződő mondák és mesék hosszas ismertetése helyett inkább az egyes csillagképek megtalálásához használható keresési eljárások bemutatását javaslom (hasonlóan a Sarkcsillag megtalálásának módjához), vagy az egyszerű, forgatható csillagtérkép használatának ismertetését, mely a dátum és az időpont függvényében mutatja az éppen az égbolton látható csillagképeket.

A Naprendszeren kívüli világ és a kozmogóniai elméletek bemutatása – ízlésem szerint – talán kevésbé részletesen is elegendő lett volna (de nem nélkülözhető!), annál is inkább, mert ezek valódi megértése komoly atomfizikai ismereteket feltételez.

Súlyos és alapvető hiányossága a csillagászat fejezetnek, hogy egyáltalán nem

tárgyalja a gyakorlati élet minden pillanatában fontos időmérés és időszámítás csillogászati alapjait (valódi idő, középidő, helyi idő, zónaidő, napévi időszámítás, naptár stb.). (Az időzóna fogalmát *A térkép hálózata* című részben ugyan megemlíti a szerző, az ott olvasható négy mondat azonban kevés a megértéshez annak, aki először találkozik a fogalommal.)

A második nagy fejezet, a *Bolygónk a Föld* a könyv tulajdonképpen természetföldrajzi része. Remek átvezetéssel és logikailag is helyes megközelítéssel a szerző kívülről, a Kozmosz felől, a Kozmosz egésze tekint a Földre, majd innen halad a részletek felé. Valószínűleg az alaposságra és a teljességre való törekvés igényéből és az óriási anyagmennyiségből fakad, hogy a könyv szerkezete itt nem világos, az egyes fejezetek tagolása és logikai sorrendje nem egészen sikerült. Például a második fejezet a Föld szerkezetével, a gömbhéjak bemutatásával indul, de később a IV. fejezet ismét visszatér erre a

témára (szebb és részletesebb ábrával, mint korábban). A földtörténeti kutatás módszerei a 153–173. oldalakon találhatók, a Föld történetének bemutatása pedig a 221. oldalon folytatódik – a két rész meglehetősen távol került egymástól.

Erdemes lenne az egyes fejezeteket a kiemelt szempontok szerint – az egésztől a részletek felé haladva, illetve az egyes gömbhéjak szerint – átrendezni (lásd a kiemelést):

*I. A Föld mint bolygó
(helye a Naprendszerben,
méretek, adatok, ezek összevetése
más földtípusú bolygókval stb.);*

*II. A Föld szerkezete és fizikai
tulajdonságai (a gömbhéjak
szerkezet bemutatása,
bizonyítékai, föld-
mágneseesség stb.);*

*III. A Földet felépítő anyagok
(belső mag, külső mag, köpeny
és kéreg anyagai):*

*1. Ásványtani alapismeretek
(meghatározása, fajtái,
csoportosítása),*

*2. Kőzettani ismeretek
(meghatározás, fajtái,
jellemzők stb.);*

*IV. A különböző gömbhéjak
tulajdonságai és jelenségei:*

*1. Litoszféra: a változó földfelszín:
a) földtörténet,*

b) lemeztektonika és jelenségei,

c) ábrázolása: térkép,

2. Atmoszféra,

3. Hidroszféra;

V. A földrajzi övezetesség.

A tankönyv tartalmának legfeltűnőbb sajátossága az arányeltolódás a közetburokkal foglalkozó fejezet javára – sejtetve a szerző geológus beállítottságát. Az előszóban ugyan jelzi abbéli szándékát, hogy egyes fejezeteket hiánypótlónak szán, ám nem lett volna szabad megfélekedezni arról, hogy ez a könyv mégis földrajz-, és nem pedig geológiai-

könyvnek készült. Ha összevetjük e rész terjedelmét a többi fejezettel (atmoszféra: 37 oldal, litoszféra: 24 oldal, földrajzi övezetek: 30 oldal), valóban sok a közetburokra szánt 123 oldalnyi terjedelem. Nem vitatva a fejezet hasznosságát, anyaga kerekességét és precizitását, feltétlenül tömöríteni és rövidíteni kellene rajta. (Hát még ha arra gondolunk, hogy helyet kellene szorítani azoknak az anyagrészeknek is, melyek kimaradtak a tankönyvből.)

A Föld légköréről szóló fejezet – apróbb pontatlanságoktól eltekintve – elfogadható. Ide kerülhetett volna azonban az éghajlat, az éghajlat-módosító tényezők, valamint az éghajlati övek és a régiók elméletének kérdésköre is. Kellemetlenebb tapasztalat,

hogy a vízburok elemzéséből a jég témája teljesen kimaradt (sarki jegek, gleccserek).

Jó gondolat a földrajzi övezetesség kérdéskörét zárófejezetként alkalmazni – így ez valóságos szintézise lehet az addig tanultaknak. Maradt azonban számos új fogalom és jelenség, melynek bemutatása ebbe a fejezetbe került, bár kerülhetett volna a megfelelő gömbhéj elemzéséhez is. Például a szél felszínformáló munkája *A szél*

című részhez, a talaj, a talajképződés és a talajfajták a közetburokhoz stb. Talán jobb lett volna, ha a környezetvédelmi problémák bemutatása is az egyes szférákhoz kapcsolódik (hasonlóképpen, mint a levegőburok esetében), így nem maradt volna ki például a tengereket, illetve az édesvízkészletet fenyegető veszélyek kérdése.

Hiányzik a tankönyvből a leíró természetföldrajzi rész. Az általános iskola 6–7. osztályaiban tanítják ugyan a kontinensek és Európa földrajzát, ez azonban nem jelent – és nem jelenthet – akkora ismeretanyagot, mely aztán egy egész életre elegendő. Következésképp: a gimnáziumi tanulmányok során fel kell újítani és ki kell bővíteni ezt a témakört is.

Különösen tetszett, hogy a könyv végére példatárat helyez a tankönyvíró, melyben a leggyakoribb földrajzi számításokra nyújt mintát. Az ott megadott feladattípusok jók; kár, hogy olyan kevés van belőlük. Jó lett volna, ha legalább távolságmeghatározásra vagy időkülönbség-számításra is akad a könyvben példa.

A könyv – egészét tekintve – elismerésre méltóan nagy, alapos és gondos munka, hatalmas mennyiségű ismerethalmazzal.

Anyaga nemcsak bőséges, hanem átfogó jellegű, s ugyanakkor naprakész is – az új tudományos eredményeket is tartalmazza. Feltétlenül érdemes lenne némi továbbdolgozásra, finomításra, elsősorban olyan nézőpontból, mely nemcsak a birtokolható tudásanyagot, hanem a befogadót, a tanulót is szem előtt tartja, összhangba hozva a kívánatos és a lehetséges célt. Ennek érdekében szerzőjének különbséget kellene tennie fontos és kevésbé fontos fogalmak, összefüggések, fontos és kevésbé fontos fejezetek között. Az átdolgozás során az itt-ott megbúvó szakmai pontatlanságok is kijavíthatók lennének.

Meggyőződésem, hogy némi változtatással, a hiányok pótlásával, hangsúlyosabb „munka-tankönyv” jelleget kapva, a kötet kiváló tankönyv lehetne, s diákok és tanárok egyaránt hosszú évekig hatékonyan használhatnák.

SIMON TAMÁS: *Csillagászat és természetföldrajz*. Alternatív Közgazdasági Gimnázium Alapítvány, Bp. 1996.

Oross Gabriella

HUNGARODIDACT '97

4. Nemzetközi oktatási, oktatástechnikai és képzési szakkiállítás

Budapest Vásárközpont, B pavilon, 1997. október 28–31.

SAKKIÁLLÍTÁS – 3 témacsoport közel 3000 m²-en mintegy 200 kiállítóval

- Média Fair: a taneszközök világa (tankönyvtől a CD ROM-ig)
- Student Fair: a továbbtanulás világa (gimnázium, főiskola, egyetem)
- Infocentrum, Internet-Galaxis, Multimédia-Show

KONFERENCIA – Oktatás és képzés az információs társadalomban

- közel 40 előadás oktatásirányító szakemberek és önkormányzati iskolai igazgatók, szaktanárok, oktatástechnikusok és médiaszakértők

MÉDIAWORLD '97 információs magazin – 10 000 példányban szeptember végén.

További információk:

HUNGEXPO Rt. (263-6077) és
Hundidac Szövetség (138-2935)

Gyermekszínhátszó fesztivál Tatabányán

Nagy érdeklődés mellett, méltó helyszínen, a tatabányai Jászai Mari színházban, a város meleg vendégszeretetét élvezve került sor a Magyar Drámapedagógiai Társaság rendezésében a Weöres Sándor Országos Gyermekszínhátszó Fesztiválra. Óriási sikernek könyvelték el a rendezők, hogy idén is 600 együttes indult el a vetélkedésen. A legjobb 23 közösség mutatta be tudását a tatabányai pódiumon. Jellegzetes volt a mesejátékok túlsúlya. *Lázár Ervin* népszerűsége változatlan, kedvelt szerző a gyermekszínhátszók házi szerzője, a pécsi *Petkó Jenő*. *Janikovszky Éva* közismert gyerekhőse és *Adrian Mole* jelenléte képviselte a kamaszvilág tükrözésének vágyát. Szembetűnő volt, hogy az évtizeddel korábban kialakult jelentős műfaj, az improvizációs elemekből egybeszerkesztett „társadalomkritikai életjáték” hiányzik a gyermekszínházokról.

Emlékezetes volt a balassagyarmatiak „történelemdézése” – az ötvenes-hatvanas évek tankönyveiből vett versekkel, dalokkal és novellarészletekkel, a szabadszállásiak „stílusgyakorlata” *Csorba Piroska* kötete alapján.

Az év legsikeresebb rendezőinek bizonyultak: a bagyi *Fodor Mihály* (Tom Sawyer), a budapesti *Ledő Attila* (Hamupipőke), a debreceni *Várhídi Attila* (japán népmese), s a máriapócsi rendező házaspár, *Vona Éva* és *Buzogány Béla* (*Adrian Mole* naplója).

Segédkönyvek jegyzéke

A négy- és hatosztályos gimnáziumok részére

Általános művek

1. *Akadémiai Kislexikon I–II.* Akadémiai Kiadó, Bp., 1989–1990.
2. *BAKOS FERENC: Idegen nevek és kifejezések szótára.* Kossuth Könyvkiadó, Bp. 1983.

3. *Budapest Lexikon I–II.* 2. kiadás. Akadémiai Kiadó, Bp. 1993.

4. *Magyar Életrajzi Lexikon I–III.* Akadémiai Kiadó, Bp. 1967–1981 + kiegészítő kötetek!

5. *Magyar Értelmező Kéziszótár I–II.* Akadémiai Kiadó, Bp., 1982.

6. *Magyar Larousse Enciklopédia I–III.* Akadémiai Kiadó, Bp. 1991–1994.

7. *Magyar Nagylexikon I.* Akadémiai Kiadó, Bp. 1993.

8. *A magyar nyelv történeti-etimológiai szótára I–IV.* Akadémiai Kiadó, Bp. 1967–1984.

9. *Magyar szinonima szótár A–Zs.* 5. változatlan kiadás. Akadémiai Kiadó, Bp. 1995.

10. *Minerva Nagy Képes Enciklopédia I–IV.* Minerva, Bp. 1973–1975.

11. *O. NAGY GÁBOR: Magyar szólások és közmondások.* 5. kiadás. Gondolat Kiadó–Talentum Kiadó, Bp. 1996.

12. *TÓTFALUSI ISTVÁN: Vademecum. Szokatlan szavak szótára.* 2. javított, bővített kiadás. Móra Könyvkiadó, Bp. 1983.

13. *Új Magyar Lexikon I–VII.* Akadémiai Kiadó, Bp. 1974–1981.

Társadalomtudományok, irodalomtudomány, művészetek, földrajz, történelem

1. *BROCKHAUS–RIEMANN: Zenei lexikon I–III.* Akadémiai Kiadó, Bp. 1983–1985.

2. *Egyetemes történelmi kronológia. Az őstörténettől 1977-ig.* 4. kiadás. Tankönyvkiadó, Bp. 1981.

3. *1000 kérdés híres emberekről.* Alexandra Kiadó, Bp. 1994.

4. *Földrajzi világatlasz.* Kartográfiai Vállalat, Bp. 1992.

5. *KATSÁNYI SÁNDOR–KÖNYVES-TÓTH LILLA: Fölfedezem a könyvtárat.* Kézikönyv középiskolásoknak. Tankönyvkiadó, Bp. 1976.

6. *Könyvtárosok Kislexikona.* Műzsák, Bp. 1987.

7. *Magyar Irodalmi Lexikon I–III.* Akadémiai Kiadó, Bp. 1963–1965.

8. *Magyar Néprajzi Lexikon I–V.* Akadémiai Kiadó, Bp. 1977–1982.

9. *Magyar Színházművészeti Lexikon.* Akadémiai Kiadó, Bp. 1994.

10. *Magyarország történeti kronológiája I–IV.* Akadémiai Kiadó, Bp. 1981–1982; folytatása: *Magyar történelmi kronológia 1971–1990.* Ikva, Bp. 1994.

L. még az *Új Képes Történelem* című sorozat tananyaghoz kapcsolható köteteit!

Alkalmazott tudományok

1. GREGUSS FERENC: *Élhetetlen feltalálók, halhatatlan találmányok I-II.* Móra Könyvkiadó, Bp. 1985.
2. HORVÁTH ÁRPÁD: *Korok, gépek, feltalálók.* Gondolat Kiadó, Bp. 1966.
3. *Képes diálexikon: Technika.* Minerva, Bp. 1990.
4. *A kultúra világa: A technika fejlődése.* 2. kiadás. Bp. 1966.
5. LANGLEY, ANDREW: *Kérdések és válaszok képeskönyve.* Elek és Társa Könyvkiadó, Bp. 1996.
6. LAPP, R. E.: *Az anyag.* Műszaki Könyvkiadó, Bp. 1993.
7. *Magyarok a természettudomány és a technika történetében I-II. : Életrajzi lexikon A-Z-ig és dokumentumok* 1. utánnnyomás. OMIKK, Bp. 1986.
8. *Műszaki Lexikon I-III.* 3. kiadás. Akadémiai Kiadó, Bp. 1984.
9. *Nyomdaipari Enciklopédia.* Akadémiai Kiadó, Bp. 1988.
10. ORLOWSKI, BOLESŁAW-PRZYROWSKI, ZBIGNIEW: *Találmányok könyve.* Móra Könyvkiadó, Bp. 1982.
11. REID, STRUAN: *Találmányok és felfedezések: kézikönyv kicsiknek és nagyoknak.* Műszaki Könyvkiadó, Bp. 1988.
12. ROSTA ISTVÁN: *Fejezetek Magyarországnak technikatörténetéből. Szent István korától a XX. századig.* Tankönyvkiadó, Bp. 1995.
13. *SH Atlasz: Informatika.* Springer Hungarica, Bp. 1995.
14. *A technika krónikája.* Officina Nova, Bp. 1991.
15. *A technika története.* Kossuth Könyvkiadó, Bp. 1964.
16. WILSON, MITCHELL: *Az energia.* Műszaki Könyvkiadó, Bp. 1982.

Technika

1. *Autómárkák és autók enciklopédiája.* Gemini Könyvkiadó, Bp. 1994.
2. BAKTAY PATRÍCIA-KOLTAI MAGDOLNA: *Kézműveskönyv. Tanulási segédlet.* PSZM Programiroda- Tárogató Kiadó, Bp. 1994.

3. BALÓ ANDRÁS: *Két keréken közlekedve. Foglalkoztató könyv.* Cser Kiadó, Bp. 1996.

4. BOGDÁN ISTVÁN: *Kézművesek mestersége.* Gondolat Kiadó, Bp. 1989.

5. BOGDÁN ISTVÁN: *Mestere volt egykor...* Magvető Könyvkiadó, Bp. 1984.

6. BOGDÁN ISTVÁN: *Régi magyar mesterségek.* Magvető Könyvkiadó, Bp. 1984.

7. BRAUNBURG, RUDOLF: *Repülőgépek és léghajók.* Tessloff és Babilon Kiadó, Bp. 1996.

8. BYOM, MICHELE: *Fegyverek és páncélok.* Park Kiadó, Bp. 1992.

9. CSÓKOS VARGA GYÖRGYI: *Festés, szövés.* Calibra Könyvkiadó, Bp. 1995.

10. CSUPOR ANGYAL: *Fazekasiskola.* 2. kiadás. Felsőfokú Népi Játék Oktató, Bp. 1991.

11. FÜLÖP PÉTER: *A történetiség szerepe a korszerű technikák alkalmazásában.* Juhász Gyula Tanárképző Főiskola, Szeged 1993.

12. GREGUSS FERENC: *Technikai vademecum. Ismerkedés a műszaki műszavakkal.* Móra Könyvkiadó, Bp. 1996.

13. HORVÁTH ÁGNES, T.: *Technikatörténeti összehasonlító kronológia.* Juhász Gyula Tanárképző Főiskola, Szeged 1992.

14. KENTLEY, ERCI: *Hajók.* Park Kiadó, Bp. 1994.

15. MACAULAY, DAVID-ARDLEY, NEIL: *Hogy is működik?* 2. kiadás. Park Kiadó, Bp. 1995.

16. *Mesterségek bölcsője.* Calibra Könyvkiadó, Bp. 1994.

17. PETRÁS ANNA: *Hímzőiskola I-II.* Felsőfokú Népi Játék Oktató, Bp. 1992.

18. PETRÁS ANNA: *Szövőiskola.* 3. kiadás. Felsőfokú Népi Játék Oktató, Bp. 1991.

19. PLAS, ROBERT VAN DER: *Nagy mountain bike könyv. Kiválasztás, technika, használat.* Frigoria Gmk, Bp. 1995.

20. TAKÁCS BÉLA: *Mesterségek és foglalkozások a Bibliában.* Kálvin Kiadó, Bp. 1993.

21. *Tudomány és technika – Oxford gyermekreferencia sorozat.* Holló és Társa Könyvkiadó, Kaposvár 1995.

22. VÁRADI ZSÓKA: *Otthonteremtés.* Calibra Könyvkiadó, Bp. 1994.

L. még a *Mi micsoda*, valamint *Az idő műhelyében* és a *Szenitanú* sorozat tananyaghoz kapcsolódó köteteit!

Egészségtan

1. BUDA BÉLA: *A mentálhigiéné szemléleti és gyakorlati kérdései*. Támasz Alapítvány, Bp. 1994.
2. CSELKŐ LÁSZLÓ: *Ne dobd el az életed! – Az öngyilkosságról*. SubRosa Kiadó, Bp. 1995.
3. *Egészséges testben, lélekben. Személyiségfejlesztő, drog- és alkoholmegelőző program*. Tanári kézikönyv. 2. javított kiadás. CHEF-Hungary, Bp. 1993.
4. *Egészséged testben, lélekben. Személyiségfejlesztő, drog- és alkoholmegelőző program*. Tanulói munkafüzet. CHEF-Hungary, Bp. 1993.
5. *Nagy egészségkönyv*. Kossuth Könyvkiadó, Bp. 1996.
6. STRAUB ILONA: *Korunk fertőző betegségei. Miért kötelező a védőoltás?* SubRosa Kiadó, Bp. 1995.
7. VARGA JÁNOS: *Emberre is áterjedő állatbetegségek. Zoonózisok*. SubRosa Kiadó, Bp. 1995.
8. *Vitaminok könyve*. Magvető Könyvkiadó, Bp. 1976.
9. ZAJKÁS GÁBOR–GAÁLNÉ PÓDA BERNADETT: *Diétáskönyv*. Medicina Könyvkiadó, Bp. 1996.

Háztartási ismeretek

1. PHILLIPS, BARTY: *Nagy háztartáskönyv*. Cserépfalvi, Bp. 1991.
2. CRYBB, JOE: *A pénz*. Park Kiadó, Bp. 1991.
3. *A család gazdálkodása és élelmezése*. Fejér Megyei Pedagógiai Intézet, Székesfehérvár 1994.
4. DADAY ENIKŐ, K.–PATAKI MÁRIA: *Kezdő háziasszonyok könyve*. Agricola Kiadó, Bp. 1990.
5. *Fűszerek könyve*. Gondolat Kiadó, Bp. 1978.
6. *Gasztronómiai Lexikon*. Mezőgazdasági Könyvkiadó, Bp. 1993.
7. GENSTALTER, CHRISTINE: *Háztartási ismeretek*. Műszaki Könyvkiadó, Bp. 1995.
8. GYULAI LAJOSNÉ–NAGY ATTILÁNÉ–URBÁNFY ISTVÁNNÉ: *Háztartástan 12–13 éveseknek*. Műszaki Könyvkiadó, Bp. 1995.
9. *Italok könyve*. Gondolat Kiadó, Bp. 1979.

10. KENÉZ GYÖZÖNÉ: *Háztartás-gazdaságtan I. Munka a háztartásban*. Válogatott szemelvények a háztartási munkatanból. Tanári kézikönyv a háztartásökonómiai és technikai tantárgyak oktatásához. PSZM Programiroda–Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp. 1993.

11. *Lakáskultúra*. Fejér Megyei Pedagógiai Intézet, Székesfehérvár 1994.

12. *Öltözködéskultúra*. Fejér Megyei Pedagógiai Intézet, Székesfehérvár 1994.

13. *Vendégvárás, családi ünnepek*. Fejér Megyei Pedagógiai Intézet, Székesfehérvár 1994.

14. VENESZ JÓZSEF–TÚRÓS EMIL: *A szakácsmesterség kézikönyve*. Bp. 1980.

Ökológia, környezetvédelem

1. KÁRÁSZ IMRE: *Ökológiai és környezetvédelmi alapismeretek. Segédkönyv a 3–18 éves korosztály nevelésében résztvevő pedagógusok számára*. TYPOTEX Kft., Bp. 1990.

2. KÁRÁSZ IMRE: *Ökológiai és környezetvédelmi terepgyakorlatok*. NSZI, Bp. 1992.

3. *Környezetvédelmi lexikon I–II*. Akadémiai Kiadó, Bp. 1993.

4. *Magyarország öröm és bánat térképe*. Természetbúvár Alapítvány, Bp. 1996.

5. *Magyarországi települések védett természeti értékei*. Mezőgazda, Bp. 1996.

6. *Usborne: Természettudományos Kisenciklopédia*. Park Kiadó, Bp. 1993.

Önismeret, pályaorientáció

1. BÁCSKAI JÚLIA: „Énképző”. *Az önismeret pszichológiája*. Tankönyv, középiskolás fokon. PSZM Programiroda–Magazin Kiadó, Bp. 1993.

2. BOZSIK VALÉRIA: *Éljünk okosan! I. Önismeret*. Emberszabású Kiadó, Bp. 1995.

3. DEESE, JAMES–DEESE, ELLIN K.: *Hogyan tanuljunk?* 4. kiadás. Panem–McGraw-Hill, Bp. 1996.

4. FÜRSTNÉ KÓLYI ERZSÉBET–SIPOS ENDRE: *Hogyan tanuljak, hogy legyek valaki?* Fürst Stúdió, Bp. 1996.

5. OROSZLÁNY PÉTER: *Könyv a tanulásról*. AKG Kiadó, Bp. 1995.

6. *Szellemi foglalkozások. Felsőfokú végzettséghez kötött pályákról pályaválasztóknak*. OPI, Bp. 1982.

Követném, de nem tudom. Igen, a világról van szó, pontosítva, az engem körülvevő világról, még pontosabban, életem megint olyan szakaszába lépett, amikor velem történnek az események, nem én irányítom őket. *Megtörténnek* – ha ilyen ígére egyáltalán ragadtathatja magát az ember. Kérdeznéd, hogy vagyok, köszönöm, de nem vagyok. Neked sem, bocs(ika). Jó is, meg nem is jó ez. Okát keresném, de nem találom, talán, mert ok benn, és okozat is odabent. Együtt, egymásban, egymáson. Én meg idekint, némiképp elárvultan, ebben a *micsodában*. Hallgatom, ahogy elpereget az idő. Halkan, de el. El, az enyém. Pereget. Hadd. Jobbról egy televízió állandóan vibráló képernyője, balról állandóan bömbölő rádió-magnó-CD-szerkezet, szemközt egy computer éjjel-nappal hunyorgó monitorja, jobb kezem ügyében, kissé ülésmagasság fölött, egy naponta megszámlálhatatlanszor felébredő telefon kagylója, fölöttem a tetőablak, fölötte a nagy kerek ég boltozatja, rajta meszesességbe elhúzó néma nagy repülőgépekkel, közöttük, alattuk-mellettük-fölöttük, rendezői közepén tehát, én, tévét nézve Holst-lemezt hallgatok és hosszú telefonbeszélgetéseket folytatok az elsuhanó gépekkel idegeimben, miközben monomániásan arról írok, hogy arról írok, hogy miről írok. Impotens állapot. Az ember arról ír, hogy az a témája, hogy ír. (Vannak rosszabbak is ennél, ismerek néhányat, akik folyton arról írnak, hogy nem írnak, közben megírják, hogy nem írnak, arról.) Közelebb hajolva azonban a dologhoz, mégsem olyan fantáziátlan a helyzet, amilyennek tűnik. Mert miről ír az ember? Nyilván arról, ami izgatja. Nos, az (író)embert sokminden izgatja. Politika (most kezdődnek éppen a pártharcok, volt írók és leendő gazemberek harcolnak a hatalomért), pénz (kitart-e hónap végéig, vagy nem tart ki hónap végéig, minek is egyszerre venni porszívót – svédet – és mikrohullámú sütőt – grillezőt, jaj, mama, kész vagyok mára is, ez itt a kapitalizmus helye), művészet (folyik a drámaíró-verseny a József Attilában, valaki csak-csak győzni fog, de lesz-e mai magyar dráma, ahogy nincs), összességében is, bármeddig sorolnánk az izgalmasabbnál izgalmasabb izgalmakat, írónkat nem érdekli semmi, csak az, hogy miért nem érdekli semmi. A kérdést mármint ebben a formában illenék föltenni neki, kérdés mármint, ugye, miért nem érdekli semmi. Se. Erre természetesen lehet úgy válaszolni, hogy a fenét (legmodernebb verziójú szövegszerkesztőm most azt írja ki, elérkezvén a *fene* szóhoz, zölddel, hogy ilyen szavakat nem illik papírra vetni, így, *vetni*, hát, használja a választékosságot, kíváncsi leszek, fél év múlva lesz-e még ereje a papírra vethető szavak ellen kikelni), nem érdekli semmi sem, minden érdekli, csak elsősorban a semmise. Jó, nem kell dühöngeni, épp elég ez az állapot neki, aki tudja, hogy ez az állapot elégtelen kellene legyen – neki. Még közelebb hajolva azonban a dologhoz, a dolgozóhoz, aki efféle írói problémákkal látszódik küszködni, azt kell lássuk, apró megközelítési mozdulatokkal valaki éppen becserkészi saját magát. A vad – ő maga, s a vadász – ő maga, egy ugyanabban a bozótban, fegyver az ölében, szemében a rettenet a másika-ugyanannak, hold süt, világol a derűs koradélutánban, mely ugye az élet felének meghaladását hivatott itt eredetiséget mellőzve jelezni. Akció iránya mármint merre? Elég tág-e már a múlt, hogy arról, elég széles-e még a jövő, hogy arra. A jelen, mint a jelen általában, romlékony és használhatatlan fontosabb fölismérések keresésekor. Az élet azonban türelmetlen, s még ott van a lélek is. Előbb-utóbb az ember csak-csak beméri a követési távolságot, s elkezd. Megint, egy darabig. Mit kezd el? Úgy csinálni, mintha lenne. Ez persze saját magának a módszeres megszűntetését jelenti. S csinálja, amíg lehet. Aztán meg nem lehet. Onnantól kezdve annyi. Vagy annyi sem talán.

Zalán